

Diálogo: educação como campo de possibilidade

Graziela Dutra Kantorski¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8023-1357>

Maria de Lourdes Soares Ornellas²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1171-9251>

Resumo

Este estudo investiga as limitações do diálogo no contexto escolar, em que a interação genuína e o reconhecimento da subjetividade do aluno são frequentemente obstruídos. Em um ambiente saturado de vozes, a prática pedagógica muitas vezes não favorece a escuta e a expressão do desejo, tornando difícil a construção mútua de significados. A partir da teoria da dialogicidade de Ivana Marková (2016), busca-se apreender como o professor pode reconfigurar sua prática, criando um espaço onde o aluno seja reconhecido como sujeito de sua experiência. Ao suscitar uma interação que rompe com a rigidez da transmissão tradicional de conteúdos, propõe-se uma dinâmica educacional que favorece a emergência do saber e a reflexão crítica, possibilitando a constituição de sujeitos capazes de questionar e refletir sobre suas próprias experiências e processos de aprendizagem.

Palavras-chave: diálogo; representações sociais; educação; construção do saber subjetividade.

Abstract

This study investigates the limitations of dialogue in the school context, where genuine interaction and recognition of the student's subjectivity are often obstructed. In an environment saturated with voices, pedagogical practice often fails to encourage listening and the expression of desire, making the mutual construction of meanings difficult. Drawing from Ivana Marková's (2016) theory of dialogicity, the study aims to understand how the teacher can reconfigure their practice, creating a space where the student is recognized as the subject of their experience. By fostering an interaction that breaks with the rigidity of traditional content transmission, an educational dynamic is proposed that facilitates the emergence of knowledge and critical reflection, enabling the formation of subjects capable of questioning and reflecting on their own experiences and learning processes.

Keywords: dialogue; social representations; education; knowledge construction; subjectivity.

Referência: KANTORSKI, Graziela Dutra; ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Diálogo: Educação como campo de possibilidade. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 10, e20259992, 2025. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol10.e20259992>

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Bahia – Brasil. E-mail: graziela.revisa@gmail.com

² Pós-doutorado na Universidade de São Paulo. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Bahia – Brasil – E-mail: ornellas1@terra.com.br



1 Introdução

Embora amplamente reconhecido como essencial na educação, o diálogo é frequentemente limitado pelas condições da realidade escolar, que dificultam sua plena manifestação. O ambiente de sala de aula, saturado de corpos e vozes, impede a criação de espaços interativos, onde o sentido possa ser compartilhado e a subjetividade do aluno seja plenamente reconhecida. A formação do professor, ao priorizar metodologias que favoreçam o diálogo e a escuta, em vez de práticas rígidas e preestabelecidas, favorece a criação de uma relação genuína entre professor e aluno. Nesse intervalo entre o que é e o que poderia ser, intensifica-se a necessidade de repensar a prática educativa. Recuperar o conceito de diálogo em sua essência torna-se imperativo, pois assim é possível resgatar seu potencial transformador. Nesse movimento, a Teoria das Representações Sociais (TRS) propõe uma nova leitura da comunicação, que transcende a troca superficial de palavras. O diálogo, aqui, surge como um processo de construção mútua de significados, no qual cada sujeito é convocado a ser ouvido, em suas palavras, nos silêncios e nas entrelinhas que ressoam em seu discurso. Assim, o ato de escutar, enquanto escuta flutuante, se coloca como um processo de apreensão das camadas mais profundas da subjetividade do aluno.

Este estudo busca refletir sobre as implicações da teoria da dialogicidade, de Ivana Marková (2016), no processo educacional. Marková postula que o diálogo não se resume a uma simples troca de palavras, mas se configura como um método essencial para a construção do conhecimento, permitindo o movimento de sentido. Nesta forma, a teoria da dialogicidade oferece uma perspectiva para repensar o papel do professor como mediador da interação e da construção do saber, enfatizando a escuta e os seus acontecimentos.

As representações que o professor constrói de si e de sua prática se inscrevem no campo do desejo e da linguagem (Lacan, 1985), refletindo o modo como ele se posiciona e atribui significado à sua presença na dinâmica educativa. O desejo, aqui, diz respeito àquilo que falta, ao impulso que move o sujeito a buscar a realização de suas aspirações, ao passo que a linguagem se configura como o espaço simbólico onde o sujeito se constitui e dá voz a esses desejos. A TRS, nesse sentido, insere o sujeito na rede de relações sociais que estrutura as condições materiais da vida humana, evidenciando o vínculo que, embora invisível, conecta os sujeitos por meio de significados que emergem das contradições e das dinâmicas de poder presentes nas suas experiências sociais e nas condições objetivas de sua existência. Esses significados são fruto de afetos e fantasias individuais, imersos nas formas de produção e nas relações de classe que influenciam o sujeito dentro de uma realidade socialmente determinada.

Desde a década de 1990, pesquisas no Brasil têm aprofundado a exploração dessas representações, revelando, assim, como o professor se envolve na transmissão do saber e no manejo das múltiplas demandas que o atravessam. Em consonância com essa abordagem, na recente pesquisa sobre Representações Sociais e Educação, organizado por Adelina Novaes, Romilda Teodora Ens e Sueli Pereira Donato (2024), destacam a TRS como um método teórico-metodológico para refletir sobre as dinâmicas escolares. Dessa forma, evidenciam as tensões entre o instituído e o que resiste à cristalização, entre o que está dado e o que se abre como novo, apontando para a constante reconfiguração do papel do professor na educação.

Apesar dessas contribuições, ainda há a necessidade de aprofundar a discussão sobre a dialogicidade e o diálogo nas dinâmicas educacionais. Este espaço de escuta, ao considerar a relação com o saber, configura-se como um encontro com a falta e com o desejo (Lacan, 1985), aquilo que o sujeito ainda não tem, mas almeja, sendo um lugar de constituição e reinvenção. Nesse sentido, a perspectiva da dialogicidade, tal como formulada por Ivana Marková (2016), destaca a natureza relacional das representações sociais e a maneira como os sentidos são



construídos no enlace das vozes e das experiências sociais. Esse aspecto revela a necessidade de aprofundamento, pois, embora essencial para apreender os desafios da formação do professor, ainda carece de um diálogo sobre suas aproximações no contexto sócio-histórico educativo.

A articulação dessa perspectiva revela que o ensino ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um espaço intersubjetivo onde o diálogo atua na ressignificação do saber, alterando o próprio lugar do professor e do aluno. Nesse cenário, a educação se configura como um processo contínuo e dinâmico, no qual o sujeito se apresenta como cognitivo, afetivo e social (Mrech, 2002). Assim, a prática pedagógica torna-se um campo de interações constantes, onde o professor, ao se posicionar como sujeito do diálogo, possibilita ao aluno reconfigurar seu olhar sobre o mundo, questionar e refletir sobre suas próprias subjetividades. Esse movimento de diálogo e questionamento aponta para a construção de uma educação emancipatória, que ultrapassa a simples transmissão de conhecimento e visa a formar sujeitos críticos e reflexivos.

Convidamos o leitor a adentrar neste estudo, que propõe uma reflexão teórica sobre as implicações da teoria da dialogicidade na educação, acolhendo as vozes que, no entrelaçamento das experiências, constroem o saber. Ao longo deste percurso, será possível perceber como o diálogo e o reconhecimento do Outro, na dinâmica de troca e reconfiguração, podem propiciar uma transformação na prática pedagógica, abrindo novos espaços para a construção conjunta do conhecimento. Assim, este estudo, estruturado em duas partes, inicia com uma análise das origens históricas dessa teoria e, a seguir, apresenta a teoria da dialogicidade, suscitando uma reflexão que articula seus desdobramentos no contexto educacional, levando em conta suas implicações para a constituição das práticas pedagógicas que visam ao despertar do sujeito para o exercício da transformação.

2 Diálogo: bases históricas das representações sociais

O método de pesquisa é um elemento fundamental que distingue o conhecimento científico do não científico, pois proporciona clareza no processo de construção do conhecimento. Ele funciona como uma estrada que seguimos para investigar um fenômeno específico, explicando de forma objetiva sua conexão com o arcabouço teórico que orienta o trabalho. Nesse sentido, a abordagem teórico-metodológica das representações sociais proposta por Denise Ivana Marková surge como apreensão essa dinâmica interativa. Assim, apreender essa inter-relação entre o eu e o Outro na formação das representações pode proporcionar um debate sobre os processos educacionais e a construção do conhecimento na atualidade.

O estudo das Teorias das Representações Sociais revela-se como uma área pulsante e interdisciplinar, que investiga como as sociedades, a partir de seus processos simbólicos e subjetivos, constroem e atribuem sentidos ao mundo que as circunda. Esse campo abrange a psicologia, a educação, a sociologia, a antropologia, entre outros saberes que compõem o tecido do conhecimento humano. TRS, conforme delineadas por Serge Moscovici (2012), surgem como construções sociais compartilhadas, que influenciam a percepção social da realidade e as interações entre os sujeitos. Para captar a plena relevância dessas representações, é fundamental situá-las dentro de um contexto histórico e teórico, especialmente no domínio da Psicologia Social e das Ciências Sociais. Como aponta Marková (2006, p. 173), “para compreendermos o conceito de Moscovici sobre as representações sociais, devemos refletir sobre a transformação histórica do conceito de representações coletivas para representações sociais”. Assim, ao adentrarmos esse campo, tornamo-nos mais atentos aos movimentos subjacentes que perpassam as dinâmicas sociais e as construções subjetivas que se entrelaçam na trama da vida cotidiana.



Émile Durkheim desempenhou papel essencial na formulação inicial das ideias sobre a natureza do social e sua relação com o indivíduo, estabelecendo um elo intrínseco entre as representações sociais e a dinâmica coletiva. Durkheim conceituou as representações coletivas como manifestações da interação social, refletindo a forma como as sociedades constroem significados a partir dos objetos que as afetam (Durkheim, 1989). A partir dessa perspectiva, os fatos sociais emergem como forças que, ao agir sobre os indivíduos, orientam suas consciências e comportamentos, criando um campo de significados compartilhados que direciona as ações. Essa abordagem distingue as representações coletivas, que se revelam como elementos comuns à sociedade, das representações individuais, profundamente marcadas pelas experiências e subjetividades únicas de cada pessoa (Durkheim, 1973). Assim, o campo social se revela como um espaço dinâmico, onde os sujeitos se formam, são orientados e reconfiguram seus sentidos, em constante diálogo com as construções coletivas que os atravessam.

O sociólogo abordou a dualidade entre corpo e mente, estendendo-a à dualidade entre sociedade e indivíduo. Para Durkheim, as representações individuais eram mais ligadas a sensações e menos ao conhecimento, refletindo a natureza física e biológica do indivíduo. Durkheim atribuiu grande importância às representações coletivas, considerando-as a base da teoria sociológica do conhecimento. Essas representações surgem das estruturas sociais e incluem fenômenos socialmente produzidos, como religiões, mitos e ciência. Elas são vistas como fatos sociais, exercendo uma pressão irresistível sobre os indivíduos, que as internalizam e perpetuam. A compreensão de Durkheim sobre fato social toda a maneira de fazer, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou ainda, que é geral no conjunto de uma sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais (Durkheim, 1973).

A ênfase de que os fatos sociais têm uma existência própria, independente das ações individuais, representando padrões fundamentais na estrutura social. Desse modo, os fatos sociais possuem três características principais: generalidade, aplicando-se amplamente à sociedade; exterioridade, existindo independentemente das consciências individuais; e coercitividade, exercendo influência sobre os indivíduos. As representações coletivas refletem a maneira como as sociedades concebem suas relações com os objetos que as afetam. Esse processo envolve a construção de símbolos que expressam a percepção coletiva da realidade, e esses símbolos podem evoluir conforme as mudanças na própria sociedade. Podemos entender com Durkheim (1973) que as representações coletivas são ao longo de um extenso processo de interação entre sujeitos de diferentes gerações, resultando em elementos mais estáveis do que os preceitos individuais. Como produtos da experiência coletiva:

Não são abstrações que só ganhariam realidade nas consciências particulares, mas representações tão concretas quanto aquelas que o indivíduo pode ter do seu meio social: elas correspondem à maneira pela qual esse ser especial, que é a sociedade, pensa as coisas de sua própria experiência (Durkheim, 1989, p. 513).

Elas se manifestam como expressões tangíveis e compartilhadas da visão de mundo coletiva, pela interação e experiência compartilhada ao longo do tempo. Essa perspectiva ressalta a natureza palpável e influente das representações coletivas na construção do significado social. As representações coletivas emergem como um idioma cultural, adquirindo uma existência externa aos indivíduos e podendo gerar novas representações. Com efeito, a vida social gera as representações coletivas e estas adquirem certa autonomia e não se prendem diretamente a determinadas particularidades da morfologia social (Durkheim, 1973). Desse modo, são o resultado de longa série de gerações, sendo mais estáveis do que as opiniões individuais.



A sociedade estabelece normas e padrões para orientar o comportamento dos indivíduos, impondo sanções quando esses padrões não são seguidos. Inicialmente, Durkheim focou nas normas legais e morais, mas posteriormente passou a enfatizar os valores e normas institucionalizadas de forma mais ampla. Ele considerava esses fatos sociais como externos aos indivíduos, que os adotavam por meio do processo de internalização, influenciando assim seu pensamento e personalidade. Durkheim via a sociologia do conhecimento como baseada no conceito de representações coletivas estáveis, que são reproduzidas nos indivíduos por meio da internalização. Além disso, ele considerava a linguagem como um fato social, um sistema de sinais e símbolos que circulam na sociedade e influenciam os indivíduos. Embora Durkheim tenha reconhecido a linguagem como um fato social, esse aspecto não recebeu destaque significativo em seu estudo das representações coletivas. Sua visão estática das representações coletivas levou-o a considerar a linguagem como algo relativamente estável, ignorando suas mudanças ao longo do tempo. Durkheim não viu a conversação como parte essencial da teoria das representações coletivas (Marková, 2006).

Serge Moscovici (2012), por sua vez, expandiu e refinou o conceito de representações sociais, destacando sua relevância para a apreensão dos processos psicossociais na vida cotidiana. Em contraste com Durkheim, Moscovici enfatizou a capacidade dos sujeitos de representar ativamente o mundo ao seu redor, contribuindo para a construção e circulação de significados compartilhados (Moscovici, 2005). Isso se evidencia em sua tese de doutorado *La psychanalyse: son image et son public*. “Nesta obra, o autor tenta decifrar de que forma a psicanálise, fora do campo psicanalítico, é (re)significada por outros sujeitos de saberes distintos” (Ornellas; Oliveira, 2022, p. 48).

Nos estudos de Moscovici, a proposta de compreender as representações sociais na esfera do senso comum ganha contornos significativos, ao considerar que essas representações podem ser abordadas como objeto legítimo de investigação científica (Moscovici, 2005). Nesse sentido, o fenômeno das representações sociais se apresenta não apenas como um elemento da realidade cotidiana, mas como algo que merece ser analisado de maneira aprofundada no campo da Psicologia Social. A Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2005) destaca a capacidade intrínseca do sujeito de representar, algo que, na teoria durkheimiana, frequentemente é subestimado. Para Moscovici, o sujeito é um criador ativo de sentidos, movido por uma necessidade profunda de interpretar a totalidade do real. Nesse processo, a distinção entre o sujeito e o ambiente se torna uma questão crucial, sendo o ambiente percebido como algo autônomo, independente, e, em certo sentido, indiferente aos desejos e necessidades humanas (Moscovici, 2005). A partir dessa perspectiva, Moscovici enfatiza o papel da representação como uma capacidade humana essencial para a construção do significado do mundo, ressaltando que a visão do sujeito como produtor de sentidos se contrapõe à visão durkheimiana, que, ao focar na imposição das representações sociais, não leva em consideração a potência criadora do sujeito em sua relação com o mundo. Nas suas próprias palavras:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 2012, p. 181).

Essas representações sociais desempenham o papel equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças presentes em sociedades tradicionais. Podem, de igual modo, ser apreendidas como a versão contemporânea do senso comum, refletindo as formas pelas quais os sujeitos interpretam e dão sentido ao mundo ao seu redor. Essas representações sociais



são construídas e compartilhadas dentro de uma comunidade, influenciando a compreensão coletiva de eventos, objetos e fenômenos na sociedade atual. Essa abordagem inovadora, constitui uma modalidade de sabedoria coletivamente elaborada e compartilhada, buscando alcançar metas práticas e desempenhando um papel na construção de uma realidade partilhada por um determinado grupo social. Também referida como conhecimento do senso comum, essa forma de entendimento difere substancialmente do conhecimento científico. Destaca-se o papel das representações sociais “como sistema de acolhimento”, capaz de criar “obstáculos ou servir de ponto de apoio para a assimilação do saber científico e técnico” (Jodelet, 2001, p. 28-29). No entanto, é reconhecida como um campo de estudo legitimamente legítimo, devido à sua relevância na dinâmica social e à sua capacidade de esclarecer os processos cognitivos e as interações sociais. Denise Jodelet (2001) proporciona a seguinte definição:

é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem objetivo prático e contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Também designada saber de senso comum ou saber ingênuo, natural, distingue-se do conhecimento científico. Mas é tida como objeto de estudo igualmente legítimo, devido à sua importância na vida social e à elucidação que possibilita dos processos cognitivos e das interações sociais (Jodelet, 2001, p. 22).

Desse modo, a sociedade, como um conjunto de sujeitos interconectados, é permeada por representações sociais que circulam nos discursos. Essas representações cristalizam-se não apenas em manifestações verbais, mas também em “condutas e em organizações materiais e espaciais” (Jodelet, 2001, p.18.). Logo, o fenômeno das representações internalizadas permeia cada aspecto de nossas vidas cotidianas. Desde a linguagem que utilizamos até as complexas relações sociais e a organização estrutural da sociedade. Reconhecer e desvelar esse fenômeno é fundamental para uma apreciação mais profunda das dinâmicas sociais e culturais que nos envolvem, proporcionando a construção de sociedades mais compreensivas.

Nesse contexto, as TRS são fundamentadas por dois processos essenciais, cuja emergência e organização estão essencialmente vinculadas por fatores sociais: a objetivação e a ancoragem. Segundo Moscovici (2005, p. 71) “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem”. Assim, a objetivação pode ser compreendida como a conversão de elementos das representações sociais em experiências concretas. Ou seja, é o modo como os elementos constituintes das representações são estruturados e o caminho pelo qual esses elementos adquirem materialidade, transformando-se na expressão de uma realidade palpável.

Assim, a objetivação, envolve a capacidade de transformar conceitos abstratos em representações concretas e imagens tangíveis. É o processo pelo qual elementos subjacentes às representações sociais adquirem uma forma mais palpável, podendo ser visualizados, percebidos e compartilhados de maneira mais direta. Quando ocorre a objetivação, as ideias abstratas se materializam, permitindo que os sujeitos as compreendam e comuniquem de maneira mais efetiva, muitas vezes através de símbolos, metáforas ou imagens que encapsulam a essência das representações. A ancoragem, por sua vez, outro componente formador das RS, conforme definido por Moscovici a ancoragem é o que permite que dois ou mais interlocutores tornem familiar, em uma prática discursiva, “algo que não é familiar”, processo pelo qual os sujeitos atribuem significado a um objeto ou evento com base em suas experiências anteriores e contextos sociais em que estão inseridos. A ancoragem, então, é um processo dinâmico e contínuo, que envolve a negociação e o ajuste de significados entre diferentes grupos sociais (Moscovici, 2005, p. 61).



Dessa forma, são fundamentais para a formação de opiniões e crenças compartilhadas em uma sociedade. Elas funcionam como um filtro interpretativo que orienta a compreensão do mundo social por parte dos sujeitos. Além disso, são processos inter-relacionados que contribuem para a formação, expressão e estabilidade das representações sociais. A objetivação proporciona uma forma tangível e acessível às ideias, enquanto a ancoragem ancora essas ideias no substrato cognitivo e cultural dos indivíduos, facilitando a compreensão e a partilha no âmbito social.

Existem quatro abordagens principais para conceber e explorar as representações sociais, que refletem o significado atribuído pelos sujeitos às experiências sociais, utilizando sistemas de códigos e interpretações da sociedade, ao mesmo tempo em que projetam valores e aspirações sociais (Jodelet, 1999). São elas: Denise Jodelet é conhecida por sua abordagem processual das representações sociais, destacando os processos de ancoragem e objetivação. Ela enfatiza como os grupos constroem conhecimentos e os integram aos seus valores, abordando a alteridade como resultado da construção e exclusão social. Jean-Claude Abric desenvolve a teoria do Núcleo, destacando um sistema central determinante nas representações sociais, influenciado por fatores históricos e ideológicos. Willem Doise adota uma abordagem sociológica para investigar as representações sociais, enfatizando a interconexão entre o indivíduo e o coletivo. A abordagem dialógica de Marková destaca o diálogo como uma condição fundamental da ação humana, onde os sujeitos não apenas expressam, mas também constroem suas visões de mundo em conjunto com outros. Ela reconhece a influência de Moscovici utilizando seus conceitos para entender como as representações sociais são construídas e compartilhadas no contexto do diálogo social (Ornellas; Oliveira, 2022).

Considerando o contexto de reflexão sobre as representações sociais, optamos pela abordagem dialógica como fundamento para o nosso estudo. Essa escolha se justifica pela ênfase atribuída às interações sociais e aos diálogos como elementos essenciais na construção do significado. Ela reconhece que as representações sociais são influenciadas por diversas vozes, perspectivas e contextos culturais, refletindo assim a complexidade e a dinâmica das interações humanas. Fica evidente que esse campo teórico-metodológico oferece contribuições para os processos educacionais em sua complexidade. Ao reconhecer as representações sociais como construções sociais e simbólicas, essa perspectiva permite uma apreensão das dinâmicas das atitudes, crenças e práticas dentro das instituições de ensino.

Integrar as Teorias das Representações Sociais (TRS) aos processos cognitivos, linguísticos e comunicativos revela-se essencial para as interações sociais no contexto educacional, pois oferece uma reflexão aprofundada e contextualizada sobre os processos de ensinar e aprender na sociedade contemporânea. Surge, assim, um caminho fecundo, que se dedica a investigar a formação e o funcionamento dos sistemas de referência que utilizamos para categorizar indivíduos e grupos, além de interpretar os eventos da vida cotidiana. Relacionadas à linguagem, à ideologia e ao imaginário social, as representações sociais desempenham um papel crucial, pois orientam comportamentos e práticas sociais. Por isso, tornam-se elementos indispensáveis para a análise dos mecanismos que influenciam a eficácia do processo educativo, permitindo uma apreensão mais ampla das dinâmicas que envolvem a formação e transformação do sujeito dentro da educação.

Após uma análise preliminar dos elementos fundamentais da Teoria das Representações Sociais (TRS), avançamos agora para uma investigação sobre a base teórica da abordagem dialógica proposta por Marková (2006). Esta fase nos conduzirá a apreender como a dialogicidade se revela central para desvelar as representações sociais, além de orientar a interação entre os sujeitos na construção do conhecimento social. Exploraremos a concepção de Marková sobre o diálogo, que transcende a simples troca de palavras entre sujeitos,



reconhecendo-o como um processo comunicativo dinâmico, no qual os sujeitos debatem ideias, negociam significados e confrontam suas próprias contradições internas. Este olhar nos permitirá apreender como o diálogo valida os sujeitos como coautores de seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que reconhece suas contribuições essenciais para a formação das realidades sociais em que se inserem.

3 A Teoria Dialógica da Linguagem

A dialogicidade revela como as representações sociais emergem a partir da interação entre o Eu e o Outro, onde a dinâmica de troca é um reflexo de discursos e o próprio campo onde se forjam os sentidos e as significações (Bakhtin, 2014). Este fenômeno sublinha a interatividade essencial, que se estrutura nas relações sociais e culturais, onde a comunicação se apresenta como um espaço de negociação e construção de novos significados. Nesse cenário, a educação deixa de ser uma mera transmissão de conteúdos para se tornar um processo coletivo e dinâmico, no qual o sujeito, a comunidade e o ambiente educacional se entrelaçam e se constituem mutuamente, numa constante produção de saberes que transcendem a rigidez da transmissão linear, abrindo espaço para a subjetividade e as possíveis ressignificações do conhecimento.

Para compreender a dialogicidade, é necessário enxergá-la como um processo em constante construção, permeado por interações, tensões e transformações ao longo do tempo (Marková, 2006). Não se trata de um fenômeno fixo ou estático, mas de algo sempre em movimento, influenciado pelas relações sociais e pelo sócio-contexto que o envolve. Para que esse processo continue em fluxo, é necessário que se confronte e se reorganize diante das contradições e conflitos internos, pois são essas tensões que geram sua vitalidade e dinamismo. Ao considerar esse processo contínuo de transformação, a TRS nos proporciona uma apreensão de como as interações e a comunicação influenciam a constituição da subjetividade, conforme destacado por Ivana Marková (2006).

Adotamos essa perspectiva que define a mente como a capacidade essencial dos seres humanos para comunicar-se e atribuir “significado a sinais, símbolos e experiências” (Marková, 2006, p. 52), “interagindo com os outros, i.e., com indivíduos, grupos, instituições, culturas e com o passado, presente e futuro” (Marková, 2017, p. 129). Essa habilidade encontra suas raízes na história e na cultura, sendo ativada em eventos sociais considerados cruciais para os seres humanos e essenciais para a vida e sua continuidade. Tais eventos desempenham um papel significativo na construção do conhecimento, na apreensão do entorno e nas interações sociais. Desta forma, a mente humana é influenciada por experiências coletivas, estruturas sociais e culturais onde a linguagem, os sistemas de significado, as práticas sociais e outras formas de expressão cultural desempenham um papel essencial.

Segundo Marková (2006), o filósofo e teórico literário russo Michael Bakhtin (2014) foi um dos primeiros a reconhecer a dialogicidade implica que todos os sujeitos vivem no mundo das palavras dos outros. Sua argumentação baseia-se na ideia fundamental de que os seres humanos constroem o mundo em conformidade com o outro, sendo toda a existência do eu orientada pela linguagem do outro e pelo mundo do outro. Desde os estágios iniciais de nossa vida, absorvemos as palavras dos outros, e o mundo multifacetado delineado por esses outros se integra à nossa própria consciência. Todos os aspectos da cultura permeiam nossas vidas e



direcionam nossa existência em relação aos outros. Assim, ressalta a centralidade da interação e da influência recíproca na construção da realidade individual e coletiva.

A teoria dialógica da linguagem ressalta a interatividade e a dimensão social da comunicação. Em contraste com a visão monológica, que concebe a comunicação como unidirecional e centrada no indivíduo, Bakhtin (2014) enfatiza a constante interação entre os sujeitos e o ambiente social. Sob essa perspectiva dialógica, o conhecimento não é meramente uma construção individual, mas é formado e influenciado pelo diálogo com outros e pelo contexto social. Ele enfatiza a importância da interação e da troca de ideias como elementos na construção do conhecimento. Nesse sentido, reconhecemos a influência do contexto histórico, das normas sociais e das perspectivas individuais na formação do conhecimento (Marková, 2006).

O conceito de conhecimento transcende a mera acumulação de informações, sendo entendido como um "entendimento social" reflexivo. Diante a esta perspectiva, a "refletividade", como discutido por Marková (2006, p. 40), não se limita a um simples reflexo da natureza, mas sim refere-se à habilidade profunda dos sujeitos de participarem ativamente na construção do conhecimento de maneira dialogicamente fundamentada. Em outras palavras, a refletividade destaca a capacidade inerente dos sujeitos de se engajarem em diálogos significativos, nos quais a interação com outros sujeitos e o contexto social desempenham papéis na formação de uma escuta do conhecimento.

O prefácio escrito por Roman Jakobson para o livro "Marxismo e Filosofia da Linguagem" de Bakhtin (2014, p. 14), coloca em destaque a problemática dos dados reais da linguística e a natureza concreta dos fenômenos linguísticos. À semelhança Ferdinand de Saussure (2021), Bakhtin (2014) reconhece a língua como um fato social, cuja existência encontra fundamento nas necessidades comunicativas. Destaca-se a natureza social da fala, enfatizando que ela não é um fenômeno individual, mas sim inseparavelmente ligada às condições de comunicação. Essas condições, por sua vez, estão sempre entrelaçadas com as estruturas sociais. Em outras palavras, a fala não pode ser compreendida isoladamente; ela é influenciada pelas dinâmicas sociais em que ocorre, refletindo e contribuindo para as complexas relações presentes na sociedade. Dessa forma, a importância das manifestações concretas da fala, que estão arraigadas nas interações sociais, para compreender a complexidade da linguagem em seu contexto real e dinâmico.

Ao dialogar com Bakhtin, Marková (2006) ressalta que a essência da humanidade está essencialmente entrelaçada com a comunicação. Ela argumenta que o Alter-Ego, ou seja, a outra pessoa, emerge de maneira exclusiva no contexto da comunicação. Assim, é importante salientar que o termo Alter-Ego é utilizado para se referir aos "Outros", abarcando não apenas um sujeito específico, mas também abraçando os diálogos interpessoais e suas nuances.

A essência fundamental da dialogicidade revela-se na unidade existencial que abrange tanto o Ego quanto o(s) Outro(s). Os Outros podem ser outros seres humanos ou suas criações, como instituições, tradições estabelecidas cultural e historicamente, bem como normas morais, entre outros elementos. Embora se possa argumentar que o Ego não mantém uma comunicação direta com instituições ou mutações, sua interação ocorre por meio das representações sociais. Nesse contexto, o Ego desempenha um papel na interpretação de normas e regras, na seleção de significados específicos e na busca por modificá-los (Marková, 2006).

As práticas dialógicas são transmitidas ao longo das gerações, por meio da memória coletiva, das instituições e das práticas sociais. A história e a cultura impõem demandas sobre os estilos dialógicos de pensamento e comunicação, restringindo-os em direções específicas. Essas restrições são diferentes no passado e no presente, no âmbito individual e social, e na tradição e inovação. Essas restrições e demandas do passado e do presente, aliadas à ampla



variedade de situações em que ocorrem o pensamento e a comunicação, contribuem para a característica essencial da dialogicidade: sua natureza multifacetada, multivocal e polifásica. Essa característica da dialogicidade implica que há diversas formas de pensamento e comunicação, cada uma com sua própria voz e perspectiva. Ela abrange uma gama de modos de interação, diálogos internos e externos, e se manifesta em diferentes contextos e situações (Marková, 2006).

A dialogicidade, segundo essas diferentes formas de pensamento são apropriadas e articuladas em contextos específicos. Isso demonstra que o diálogo não apenas permite a coexistência de diferentes perspectivas, mas também reconhece a importância de diferentes formas de pensamento e sua relevância em determinados contextos. Essas diversas formas de pensamento podem entrar em desacordo e até mesmo em conflito, lutando por dominância. A ideia de polifasia cognitiva indica que diferentes maneiras de pensar e conhecer, como “o pensamento científico, senso comum, religioso, metafórico, etc.” (Marková, 2006, p. 161), podem ser utilizadas em diferentes contextos. Assim, quando nos deparamos com um evento, como a queda de uma maçã, por exemplo, podemos aplicar diferentes tipos de conhecimento para interpretá-lo. Podemos atribuir a queda ao vento, ao estado de maturidade ou apodrecimento da maçã, ou até mesmo relacionar a queda com as leis mecânicas, como fez Newton. Esses diferentes modos de pensar e conhecer enriquecem nosso entendimento do mundo, mas também podem gerar conflitos e divergências (Marková, 2006).

A habilidade de realizar distinções é fundamental para os seres humanos. Para embasar sua perspectiva, ela conduz uma revisão abrangente do pensamento filosófico e científico, abrangendo desde a antiguidade grega até a China, explorando o Renascimento e investigando as contribuições de pensadores notáveis, como Hegel, Kant, Freud, dentre outros. Ela destaca como esses pensadores, em diferentes épocas e contextos culturais, reconheceram a capacidade humana de fazer distinções como uma característica essencial da mente humana. Além disso, a habilidade de realizar distinções não apenas a nossa compreensão do mundo, mas também influencia diretamente nossa forma de interagir com ele. Essa capacidade de discernir diferenças sutis e nuances é fundamental para a tomada de decisões, resolução de problemas e construção de significados em nossas vidas cotidianas (Marková, 2006).

Assim, a análise de Marková lança o debate sobre as distinções na experiência humana e no desenvolvimento do pensamento humano ao longo da história. E a capacidade de fazer distinções está intrinsecamente ligada à potência do pensamento humano em polaridades e antinomias. Essa habilidade tem sido evidente ao longo da história, em diversas epistemologias, sistemas cosmológicos, religiões, mitos e filosofias. Acadêmicos de diferentes áreas observaram que o pensamento em antinomias é comum em diversas culturas e sociedades ao redor do mundo, manifestando-se de maneiras variadas. A classificação de fenômenos em bom e mau, claro e escuro, por exemplo, pode ser encontrada tanto em filosofias antigas como a persa, quanto em sociedades modernas com alto desenvolvimento tecnológico e está fundamentada em diferentes crenças sobre a natureza do mundo e teorias de conhecimento (Marková, 2006).

A origem da capacidade humana de perceber, pensar, falar, escutar, criar, compreender, sentir e expressar significados reside na aptidão para realizar distinções. Isso implica em discernir um objeto em meio a outros, desempenhando um papel essencial na habilidade de discriminar entre opostos ou elementos diversos. Esta capacidade fundamental permite direcionar a atenção de forma seletiva, capturar características únicas, estabelecer conexões e articular significados. A prática consistente de fazer distinções, portanto, emerge como um componente essencial para o funcionamento harmonioso do pensamento, percepção e comunicação, conforme destacado por Marková (2006).



Assim como existem muitas formas de pensamentos em antinomias que não se encaixam em nenhum outro padrão unificado ou homogêneo, existem também muitos termos diferentes que se referem ao pensamento e à comunicação, baseados na capacidade de fazer distinções. “Compreensivelmente, termos assim como antinomia, oposição, polaridade, contradição, contrário, binário, diáde, par e dualismo têm significados diferentes e heterogêneos. O que nos interessa no momento é a ideia do pensamento em antinomias” (Marková, 2006, p. 60).

A busca para compreender as dinâmicas entre o social e o individual tem sido um tema central nas reflexões teóricas de muitos pensadores ao longo do tempo. No entanto, Serge Moscovici, apresenta uma abordagem única, postulando que não podemos conceber o social e o individual como entidades separadas. O Eu e o(s) Outro(s), representados pelo conceito de Ego-Alter, são interdependentes, pela interação mútua. O cerne dessa perspectiva reside na co-construção da realidade social pelo Ego-Alter. Em outras palavras, as experiências individuais e sociais são intrinsecamente entrelaçadas, gerando uma complexidade que transcende as fronteiras rígidas entre o eu e o coletivo. Nessa interação triangular, o Ego, o Alter e os objetos de conhecimento, crenças ou imagens formam a base da teoria das representações sociais (TRS) proposta por Moscovici (Marková, 2006).

A interdependência entre o Eu e o Outro revela-se na forma como ambos influenciam e são influenciados mutuamente, gerando um processo dinâmico de construção social de conhecimento.

Em sua busca ao longo da vida para responder o que é “social” e “individual”, Serge Moscovici (1970, 2000) postulou que não se pode conceituar o social e o individual como duas entidades separadas. Em vez disso, o Eu e o(s) Outro(s) (ou o Ego-Alter) são mutuamente inter - dependentes em e pela interação. O Ego-Alter gera conjuntamente sua realidade social – objetos de conhecimento, crenças ou imagens. Aqui já temos a base da interação triangular: Ego-Alter-Objeto na TRS e na teoria da inovação das minorias ativas (Marková, 2017, p. 369).

Essa perspectiva de interdependência também é aplicada à teoria da inovação das minorias ativas (Moscovici, 2011). A mudança social é impulsionada por grupos minoritários que desafiam as normas estabelecidas. Aqui, mais uma vez, a interação entre o Ego, representado pela minoria ativa, e o Alter, representado pela maioria. Entender o pensamento de Moscovici é reconhecer a complexidade e a interconexão entre o social e o individual. Nesse paradigma, a construção da realidade social é uma empreitada coletiva, onde o Eu e o(s) Outro(s) desempenham papéis interativos fundamentais.

A abordagem dialógica de Marková (2006) e a teoria das representações sociais sublinham conceitos como "themata" e o processo de "tematização", revelando a interação constante entre sujeitos e grupos na construção de significados compartilhados. "Themata" refere-se aos elementos constitutivos essenciais das representações sociais, como ideias, imagens e valores que formam o núcleo do conhecimento compartilhado por um grupo social sobre determinado objeto ou fenômeno. Esses themata não são estáticos; ao contrário, são moldados por influências sociais e históricas, refletindo a natureza fluida e mutável das representações sociais e a interconexão entre sujeitos, grupos sociais e contextos culturais. A "tematização", por sua vez, aborda o processo dinâmico pelo qual esses themata são expressos e articulados na comunicação social. Moscovici destaca o papel crucial da linguagem e das práticas comunicativas nesse processo, evidenciando que a linguagem é a ferramenta central



pela qual as representações sociais são negociadas e disseminadas dentro de uma sociedade (Marková, 2006).

O diálogo constante entre diferentes pontos de vista e experiências contribui para a transformação e adaptação contínua das representações sociais, refletindo a natureza dinâmica da construção do conhecimento social. Ao explorar a thematização, Marková (2006) apoiada em Moscovici lança luz sobre as antinomias dialógicas presentes nas representações sociais. Essas antinomias representam contradições e tensões subjacentes que emergem na interação social. A thematização é, portanto, o processo pelo qual essas antinomias são enfrentadas e resolvidas, evidenciando a natureza dialógica das representações sociais. Além disso, a thematização destaca as especificidades históricas do "Alter-Ego-Objeto e suas dinâmicas" (Marková, 2006, p. 243), na relação social. Portanto, as representações sociais não são simples reflexos objetivos da realidade, mas construções dinâmicas moldadas por contextos históricos e culturais específicos.

A conjuntura de que as categorias temáticas na ciência têm suas origens no senso comum é um ponto discutido por Moscovici, que destaca a importância dessas "themata como taxonomias de natureza oposicional" (Marková, 2006, p. 252). Ao analisar a gênese dessas themata, é possível discernir uma interconexão com o pensamento cotidiano. Moscovici ousou sugerir que as categorias científicas, fundamentadas em oposições, constituem a base do senso comum. Essa intrincada teia de relações implica, por extensão, na influência direta dessas themata nas representações sociais. O senso comum, como matriz originária das themata científicas, emerge como um depósito de experiências, crenças e conhecimentos do quotidiano. Diante da complexidade TRS e sua interconexão com a mente humana, a linguagem e a interação social, emerge a importância da compreensão e transformação desses fenômenos. A pesquisa sobre RS, ao identificar, descrever e desvelar as estruturas de significado que orientam o pensamento e o comportamento dos sujeitos em diferentes contextos sociais, contribui para uma compreensão da dinâmica social e cultural

A TRS enfoca nos conteúdos e materiais concretos presentes nas situações reais da vida cotidiana. A pesquisa ressalta a importância dos themata e do processo de tematização na construção das representações sociais. Os themata representam os conceitos fundamentais subjacentes às representações sociais, enquanto a "tematização" é o processo pelo qual esses conceitos são expressos e articulados na comunicação social. A natureza dialógica dos themata reflete a fluidez das representações sociais, que estão em constante evolução devido ao diálogo entre diferentes pontos de vista e experiências. Nesse sentido, compreender e transformar as representações sociais torna-se significativo não apenas para uma compreensão mais profunda da dinâmica social e cultural, mas também para o contexto educacional, onde essas representações desempenham um papel decisivo na formação da identidade dos indivíduos e na construção do conhecimento.

Ao explorar a dialogicidade nas representações sociais, destacamos a complexidade da interação entre o Eu e o(s) Outro(s) na construção do conhecimento compartilhado. A mente humana revela-se como essencialmente interativa, enraizada em interações sociais e culturais, onde a linguagem desempenha um papel fundamental. A educação transcende a mera transmissão de informações, tornando-se um processo coletivo de construção de conhecimento. A teoria das representações sociais, aliada à perspectiva dialógica, oferece uma base para entender as interações sociais e o papel central da comunicação na formação da mente humana. Reconhecemos que as representações sociais são construções dinâmicas, influenciadas por



contextos históricos e culturais, onde os themata e o processo de tematização desempenham papéis essenciais. Desvelar e transformar essas representações é fundamental não apenas para uma compreensão mais profunda da dinâmica social e cultural, mas também para o contexto educacional, onde influenciam a formação da identidade e a construção do conhecimento.

4 Considerações Finais

A educação, enquanto processo de constituição subjetiva, deve ser vista como um campo dinâmico de interações onde as subjetividades dos sujeitos estão em constante construção. O distanciamento entre a teoria do diálogo e sua prática na sala de aula evidencia um impasse: a educação se dá, muitas vezes, em espaços onde a interação é sufocada por modelos rígidos e centralizados, que impedem que a voz do aluno seja reconhecida e, principalmente, que sua subjetividade se constitua plenamente. Nesse sentido, o conceito de diálogo, embora amplamente reconhecido como essencial, permanece, na prática, limitado, impedido de se manifestar em sua potência transformadora.

A teoria da dialogicidade, de Ivana Marková, aponta para um movimento de subversão dessas práticas tradicionais, ao resgatar o diálogo como processo histórico e social. A teoria vê o saber como um processo coletivo e dinâmico, onde as interações entre os sujeitos constroem significados compartilhados e reconfiguram suas subjetividades. O sujeito, assim, se refaz continuamente, atravessado por suas contradições internas e pelo campo de relações sociais em que está inserido, sendo simultaneamente sujeito da transformação e da resistência às condições que o atravessam.

Esse processo dialógico implica um movimento constante de confronto com as próprias contradições e com o outro, que alimenta a energia do conhecimento e permite a reinvenção da educação. A prática pedagógica, ao integrar essa dinâmica, se torna um campo de possibilidades, um espaço onde o professor, ao se posicionar como sujeito do diálogo, transmite saberes, escuta, reconhece e cria com o aluno, propiciando a formação de uma subjetividade crítica. Assim, a educação se torna um processo de socialização ativa, um campo de ressignificação do saber, onde as contradições e tensões que surgem no encontro entre o professor e o aluno são o motor do movimento educativo.

Ao refletir sobre a teoria da dialogicidade e suas implicações para a prática pedagógica, este estudo aponta o caminho para uma educação que reinventa o sujeito, reconhecendo e acolhendo sua complexidade e seus desejos. A educação, nesse cenário, se configura como um espaço de criação e transformação, onde o saber se constrói, se ressignifica e, mais importante, possibilita a emancipação do sujeito.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Centauro, 1989.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Angela. **Representando a alteridade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. cap 2. p. 47-68.



JODELET, Denise. Apresentação. In: Denise Jodelet (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 11-16.

LACAN, Jacque. **O seminário**. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: As dinâmicas da mente. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Tradutora de Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação**. Novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Sergie. **Psicologia das minorias ativas**. Tradução do grupo de leitura Ideologia, Comunicação e Representações Sociais; Responsável Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Sergie. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012. ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; MAGALHÃES, Marina M. de S. Dispositivos teórico-metodológico na pesquisa em representações sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org.). **Representações Sociais e Educação**. Letras Imagéticas V. 2. ed. Salvador: Mestria edições. 2019. 1 cap, p.10-30.

Novaes, Adelina (Org.). **Representações Sociais e Educação**. Estudos Sobre a Profissionalização Docente. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024. 272 p. e-book. Disponível em: <http://www.fcc.org.br>. Acesso em: 30 nov. 2024.

