

LINGUAGEM, CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA: PERSPECTIVA BIOPOLÍTICAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Andréia Oliveira Belotto

<https://orcid.org/0009-0004-7364-8972>

E-mail: andrea88881@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N2-28>

RESUMO: O presente artigo analisa criticamente as relações entre linguagem, currículo, biopolítica e formação humana no contexto da escola pública contemporânea, tomando as práticas de letramento como espaços privilegiados de produção de subjetividades e de regulação social. Fundamentado na Linguística Aplicada Crítica, nos estudos foucaultianos e nas teorias críticas da educação, o estudo parte da compreensão de que a linguagem não constitui um instrumento neutro de comunicação, mas um dispositivo político capaz de produzir modos legítimos de existência, regular identidades e organizar formas de pertencimento social. O currículo escolar, nessa perspectiva, é interpretado como uma prática discursiva atravessada por relações de poder, responsável por legitimar determinados saberes, letramentos e formas de subjetivação, ao mesmo tempo em que marginaliza outras experiências culturais e linguísticas. A pesquisa possui abordagem qualitativa, bibliográfica, interdisciplinar e crítica, articulando autores como Michel Foucault, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Brian Street, Angela Kleiman, Roxane Rojo, Bakhtin, Saviani, Tomaz Tadeu da Silva, Humberto Maturana, Basil Bernstein, Michael Apple, Henry Giroux, bell hooks, Jorge Larrosa, Boaventura de Sousa Santos, João Wanderley Geraldi e Veiga-Neto. O artigo sustenta que as práticas escolares contemporâneas, especialmente aquelas vinculadas à BNCC e aos sistemas de avaliação em larga escala, operam mecanismos de governamentalidade neoliberal orientados à produção de sujeitos flexíveis, produtivos e ajustados às racionalidades do capital. Em contrapartida, demonstra-se que as pedagogias críticas e os letramentos críticos podem constituir espaços de resistência, emancipação e reconfiguração das experiências educativas. Conclui-se que a disputa em torno da linguagem, do currículo e das práticas de letramento representa uma disputa em torno da própria produção do humano na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Currículo. Biopolítica. Letramento. Formação humana. Subjetivação.

LANGUAGE, CURRICULUM, AND HUMAN DEVELOPMENT: BIOPOLITICAL PERSPECTIVES IN LITERACY PRACTICES

ABSTRACT: This article critically analyzes the relationships between language, curriculum, biopolitics, and human formation in the context of contemporary public schools, considering literacy practices as privileged spaces for the production of subjectivities and social regulation. Grounded in Critical Applied Linguistics, Foucauldian studies, and critical theories of education, the study starts from the understanding that language is not a neutral instrument of communication, but a political device capable of producing legitimate modes of existence, regulating identities, and organizing forms of social belonging. From this perspective, the school curriculum is

interpreted as a discursive practice permeated by power relations, responsible for legitimizing certain knowledge, literacies, and forms of subjectivation, while simultaneously marginalizing other cultural and linguistic experiences. This research employs a qualitative, bibliographical, interdisciplinary, and critical approach, drawing on authors such as Michel Foucault, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Brian Street, Angela Kleiman, Roxane Rojo, Bakhtin, Saviani, Tomaz Tadeu da Silva, Humberto Maturana, Basil Bernstein, Michael Apple, Henry Giroux, bell hooks, Jorge Larrosa, Boaventura de Sousa Santos, João Wanderley Geraldi, and Veiga-Neto. The article argues that contemporary school practices, especially those linked to the BNCC (National Common Core Curriculum) and large-scale assessment systems, operate mechanisms of neoliberal governmentality oriented towards the production of flexible, productive subjects adjusted to the rationalities of capital. Conversely, it demonstrates that critical pedagogies and critical literacies can constitute spaces of resistance, emancipation, and reconfiguration of educational experiences. It concludes that the dispute surrounding language, curriculum, and literacy practices represents a dispute over the very production of the human in contemporary times.

KEYWORDS: Language. Curriculum. Biopolitics. Literacy. Human formation. Subjectivation.

INTRODUÇÃO

As transformações políticas, econômicas e culturais que atravessam a contemporaneidade modificaram profundamente as formas pelas quais os sujeitos são produzidos no interior das instituições educativas. A escola deixou de ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos e passou a ser analisada como território de disputas simbólicas, de produção de subjetividades e de regulação das condutas humanas. Nesse cenário, linguagem, currículo e práticas de letramento assumem centralidade, pois participam diretamente da constituição dos modos legítimos de existência socialmente reconhecidos.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente com os estudos desenvolvidos por Michel Foucault, as análises educacionais passaram a compreender que o poder não opera apenas por meio da coerção explícita ou da violência institucional. O poder também atua através de práticas discursivas, normas, saberes, avaliações e mecanismos cotidianos de regulação da vida. Nesse contexto, a escola moderna consolidou-se como um dos principais dispositivos biopolíticos das sociedades contemporâneas, organizando corpos, produzindo comportamentos e regulando identidades.

As práticas de linguagem assumem papel decisivo nesse processo. A linguagem não apenas comunica a realidade, mas participa ativamente da sua produção simbólica. Os discursos escolares definem quais conhecimentos serão considerados legítimos, quais formas de falar serão valorizadas, quais identidades serão reconhecidas e quais experiências serão silenciadas. O currículo, por sua vez, opera como uma tecnologia política que organiza o conhecimento escolar e define modelos desejáveis de sujeito.

As discussões contemporâneas sobre letramento ampliaram significativamente a compreensão das relações entre linguagem e poder. Autores como Brian Street, Angela Kleiman e Roxane Rojo demonstraram que os letramentos não constituem práticas neutras ou universais, mas práticas sociais atravessadas por disputas culturais, econômicas e ideológicas. Certos letramentos são legitimados institucionalmente porque se articulam às racionalidades dominantes, enquanto outros permanecem marginalizados.

Ao mesmo tempo, as reformas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas vinculadas às políticas neoliberais, intensificaram os mecanismos de normalização escolar. A BNCC, os sistemas avaliativos em larga escala, a performatividade docente e a centralidade das competências e habilidades reforçam formas específicas de governamentalidade orientadas à produção de sujeitos adaptáveis, empreendedores e produtivos.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender como linguagem, currículo e práticas de letramento participam simultaneamente da produção do controle social e da possibilidade de resistência. Nesse sentido, este artigo busca analisar criticamente as relações entre linguagem, currículo, biopolítica e formação humana, articulando contribuições da Linguística Aplicada Crítica, da Filosofia da Educação, dos estudos foucaultianos e das pedagogias críticas.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, bibliográfica, interdisciplinar e crítica, fundamentando-se em autores que problematizam as relações entre discurso, poder, educação e subjetivação. O objetivo central consiste em demonstrar que a disputa em torno da linguagem e do currículo representa uma disputa em torno da própria constituição do humano na contemporaneidade.

LINGUAGEM, DISCURSO E RELAÇÕES DE PODER

A compreensão da linguagem como prática social e política constitui um dos principais deslocamentos epistemológicos produzidos pelas teorias críticas contemporâneas. Durante muito tempo, os estudos tradicionais da linguagem concentraram-se em estruturas formais e abstratas, tratando a língua como sistema neutro de comunicação. Entretanto, os estudos discursivos, a Linguística Aplicada Crítica e as teorias foucaultianas demonstraram que a linguagem participa diretamente da produção das relações sociais, das identidades e das formas de poder.

Michel Foucault rompe com a ideia de discurso como simples representação da realidade. Para o autor, os discursos produzem regimes de verdade, organizam saberes e regulam condutas. Não existe neutralidade discursiva, pois todo discurso emerge de relações históricas de poder. Assim, as práticas discursivas escolares não apenas ensinam conteúdos, mas produzem formas específicas de subjetivação.

Nesse contexto, a escola moderna consolida-se como espaço privilegiado de normalização social. O discurso pedagógico organiza modos legítimos de falar, escrever, pensar e agir. As práticas escolares estabelecem padrões de desempenho, classificam sujeitos e definem parâmetros de normalidade linguística e cultural. A avaliação, por exemplo, não constitui mero instrumento técnico de mensuração do conhecimento. Ela funciona como mecanismo disciplinar capaz de regular comportamentos e produzir identidades escolares.

Basil Bernstein contribui significativamente para essa discussão ao analisar os mecanismos de controle simbólico presentes no discurso pedagógico. Segundo o autor, os códigos linguísticos valorizados pela escola refletem as estruturas sociais dominantes. A linguagem escolar legitima determinados grupos sociais enquanto desvaloriza práticas discursivas oriundas das classes populares. Dessa forma, o currículo participa ativamente da reprodução das desigualdades sociais.

Pierre Bourdieu amplia essa análise ao desenvolver o conceito de capital cultural. Para o sociólogo francês, a escola valoriza determinados repertórios linguísticos e culturais associados às classes dominantes, convertendo-os em critérios aparentemente universais de mérito escolar. A linguagem torna-se, assim, instrumento de distinção

social. Os sujeitos que dominam os códigos legitimados institucionalmente possuem maiores possibilidades de reconhecimento acadêmico e social.

Essa dinâmica evidencia que as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas apenas a partir do acesso formal à escola. É necessário analisar os mecanismos simbólicos que regulam os processos de legitimação cultural no interior das práticas pedagógicas. A normalização linguística opera como forma sofisticada de exclusão social, invisibilizando saberes populares, periféricos e não hegemônicos.

Mikhail Bakhtin oferece importante contribuição ao compreender a linguagem como espaço de disputa ideológica. Para o autor, todo enunciado encontra-se atravessado por múltiplas vozes sociais. A linguagem não é homogênea; ela constitui campo de tensões, conflitos e negociações simbólicas. Essa perspectiva permite compreender a escola como território de disputas discursivas em torno da produção das identidades.

No campo da Linguística Aplicada Crítica, autores como Angela Kleiman e Roxane Rojo reforçam a necessidade de compreender as práticas de linguagem a partir de seus contextos socioculturais. Os letramentos são práticas sociais situadas, articuladas às relações de poder que estruturam a sociedade. Não existe um único letramento legítimo, mas múltiplos letramentos atravessados por disputas culturais.

Brian Street critica fortemente o modelo autônomo de letramento, segundo o qual a leitura e a escrita seriam habilidades universais e neutras. Em contraposição, o autor propõe o modelo ideológico de letramento, sustentando que toda prática de leitura e escrita encontra-se inserida em relações sociais específicas. A escola, ao privilegiar determinados modos de letramento, participa da produção de hierarquias culturais.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante no contexto das políticas neoliberais contemporâneas. A racionalidade neoliberal transforma a linguagem em ferramenta de produtividade, desempenho e competitividade. O sujeito ideal produzido pela escola neoliberal é flexível, empreendedor, adaptável e permanentemente disponível à lógica do mercado.

Nesse cenário, a linguagem assume função biopolítica. Ela regula comportamentos, organiza expectativas sociais e produz formas legítimas de subjetividade. Os discursos sobre competência, eficiência, desempenho e

empregabilidade operam como tecnologias de governamentalidade capazes de orientar as condutas individuais.

Entretanto, os discursos escolares também podem constituir espaços de resistência. Paulo Freire compreende a linguagem como prática emancipatória capaz de possibilitar a leitura crítica do mundo. Para o educador brasileiro, alfabetizar não significa apenas ensinar códigos linguísticos, mas desenvolver consciência crítica sobre a realidade social. A perspectiva freireana rompe com a concepção bancária da educação, na qual os sujeitos ocupam posição passiva diante do conhecimento. Em seu lugar, propõe uma educação dialógica fundada na problematização da realidade. A linguagem deixa de ser instrumento de adaptação e passa a constituir prática de libertação.

Assim, compreender as relações entre linguagem e poder implica reconhecer que os discursos escolares participam simultaneamente da produção do controle social e da possibilidade de transformação crítica das relações sociais.

CURRÍCULO, BNCC E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

O currículo escolar constitui um dos principais dispositivos políticos das sociedades contemporâneas. Muito além de uma seleção neutra de conteúdos, o currículo organiza saberes, produz identidades e estabelece formas legítimas de pertencimento social. As teorias críticas do currículo demonstraram que toda organização curricular envolve disputas ideológicas, econômicas e culturais.

Tomaz Tadeu da Silva sustenta que o currículo não apenas transmite conhecimentos, mas produz sujeitos. Ao selecionar determinados conteúdos, práticas e discursos, o currículo participa da constituição das identidades sociais. Ele define quais saberes serão considerados legítimos e quais experiências serão marginalizadas.

Michael Apple reforça essa perspectiva ao analisar as relações entre currículo e hegemonia cultural. Segundo o autor, o currículo escolar frequentemente opera como mecanismo de reprodução das racionalidades dominantes, especialmente das racionalidades neoliberais. As políticas curriculares contemporâneas tendem a privilegiar competências utilitaristas articuladas às demandas do mercado.

Nesse contexto, a BNCC emerge como importante tecnologia de

governamentalidade. Embora apresentada oficialmente como instrumento de democratização educacional, a Base Nacional Comum Curricular participa da padronização dos processos educativos e da produção de formas específicas de subjetivação.

A centralidade das competências e habilidades revela forte alinhamento às racionalidades neoliberais contemporâneas. O sujeito ideal projetado pela BNCC é empreendedor, flexível, colaborativo e permanentemente adaptável às transformações do mercado. A educação passa a ser orientada por lógicas performativas que priorizam eficiência, produtividade e resultados mensuráveis.

Michel Foucault compreende a governamentalidade como conjunto de práticas destinadas à condução das condutas humanas. O neoliberalismo, nessa perspectiva, não atua apenas como modelo econômico, mas como racionalidade política que organiza modos de vida. A escola contemporânea participa diretamente dessa racionalidade ao produzir sujeitos ajustados às exigências do capital.

A avaliação em larga escala constitui um dos principais mecanismos dessa governamentalidade neoliberal. Sistemas avaliativos transformam o conhecimento em indicadores quantitativos, submetendo escolas, professores e estudantes à lógica da performatividade permanente. O desempenho escolar passa a funcionar como critério de classificação, ranqueamento e gestão da vida.

Henry Giroux critica fortemente esse processo ao afirmar que a educação contemporânea encontra-se submetida à lógica empresarial. A escola passa a operar segundo modelos de eficiência típicos do mercado, reduzindo a formação humana à preparação técnica para o trabalho.

Dermeval Saviani também problematiza a redução da educação às demandas produtivas do capital. A pedagogia histórico-crítica defende que a formação humana deve possibilitar aos sujeitos a compreensão crítica da realidade social. A educação não pode restringir-se ao treinamento de competências funcionais.

Nesse cenário, o currículo torna-se espaço estratégico de disputa simbólica. A seleção dos conhecimentos escolares envolve conflitos em torno da definição do que merece ser ensinado, valorizado e reconhecido institucionalmente.

Boaventura de Sousa Santos contribui para essa discussão ao propor a ecologia de saberes. O autor critica a monocultura epistemológica produzida pelas racionalidades modernas ocidentais, defendendo o reconhecimento de múltiplas formas de conhecimento. A escola frequentemente invisibiliza saberes populares, indígenas, periféricos e tradicionais em nome de uma pretensa universalidade científica.

As políticas curriculares neoliberais intensificam ainda mais esse processo de exclusão epistemológica. A valorização das competências técnicas e da produtividade reduz os espaços destinados à reflexão crítica, às humanidades e às experiências culturais não hegemônicas.

Nesse contexto, a linguagem assume papel decisivo. O currículo não apenas organiza conteúdos, mas regula formas legítimas de falar, escrever e interpretar o mundo. As práticas linguísticas valorizadas institucionalmente tornam-se critérios de reconhecimento social.

Roxane Rojo demonstra que os multiletramentos exigem o reconhecimento da diversidade cultural e semiótica presente nas sociedades contemporâneas. Entretanto, as práticas escolares frequentemente permanecem presas a modelos homogêneos de linguagem, desconsiderando as múltiplas experiências comunicativas dos sujeitos.

A normalização linguística funciona, portanto, como forma sofisticada de controle simbólico. Certos modos de falar e escrever são legitimados porque se articulam às estruturas sociais dominantes, enquanto outros permanecem marginalizados.

Contudo, o currículo também pode constituir espaço de resistência. As pedagogias críticas propõem práticas educativas capazes de problematizar as relações entre linguagem, poder e desigualdade social. Isso implica reconhecer o currículo como território político de disputa em torno da produção das subjetividades contemporâneas.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

As discussões contemporâneas sobre letramento transformaram profundamente a compreensão das relações entre leitura, escrita, cultura e poder. O letramento deixou de ser compreendido apenas como domínio técnico do código escrito e passou a ser interpretado como prática social situada, atravessada por disputas simbólicas e relações

políticas.

Brian Street desempenha papel fundamental nesse deslocamento epistemológico ao propor o modelo ideológico de letramento. Em oposição ao modelo autônomo, o autor sustenta que as práticas de leitura e escrita variam conforme os contextos sociais, culturais e históricos nos quais se inserem. Não existe letramento neutro ou universal.

Essa perspectiva permite compreender que as práticas escolares de leitura e escrita participam diretamente da produção das subjetividades contemporâneas. A escola não ensina apenas conteúdos; ela produz modos específicos de pensar, interpretar e habitar o mundo.

Pierre Bourdieu contribui significativamente para essa análise ao demonstrar que os sistemas educacionais participam da reprodução das desigualdades sociais através da legitimação do capital cultural dominante. Os sujeitos que dominam os códigos linguísticos valorizados pela escola possuem maiores possibilidades de reconhecimento institucional.

As práticas de letramento tornam-se, assim, mecanismos de inclusão e exclusão social. Certos modos de leitura e escrita são reconhecidos como legítimos porque se articulam às estruturas sociais dominantes. Outros letramentos, vinculados às periferias, às culturas populares e às experiências marginalizadas, frequentemente permanecem invisibilizados.

Roxane Rojo amplia essa discussão ao abordar os multiletramentos. As transformações tecnológicas contemporâneas produziram múltiplas formas de linguagem e comunicação. A cultura digital exige práticas multimodais capazes de integrar diferentes linguagens, mídias e experiências culturais.

Entretanto, as políticas educacionais neoliberais frequentemente incorporam as tecnologias digitais apenas como instrumentos de produtividade e desempenho. A cultura digital passa a ser subordinada às racionalidades do mercado, intensificando formas de controle e monitoramento.

As práticas avaliativas desempenham função central nesse processo. A avaliação deixa de ser simples instrumento pedagógico e passa a constituir mecanismo disciplinar de regulação da vida escolar. Os sujeitos internalizam permanentemente a necessidade de

desempenho, produtividade e adaptação.

Nesse sentido, Jorge Larrosa contribui para essa reflexão ao discutir a experiência como dimensão fundamental da formação humana. A racionalidade neoliberal tende a reduzir a educação à aquisição acelerada de competências, empobrecendo as experiências formativas, quando falamos sobre experiência humana, também podemos mencionar Humberto Maturana que escreve sobre a convivência e o reconhecimento do outro como alguém legítimo

Humberto Maturana oferece importante contraponto ao compreender linguagem como prática relacional constitutiva do humano. Para o autor, a linguagem não se reduz a um sistema formal de signos ou a um instrumento exterior ao sujeito; ela participa da própria constituição das formas de convivência, de cognição e de produção do mundo comum. O humano, nessa perspectiva, emerge nas relações, nos vínculos e nas coordenações consensuais de ações que se realizam linguisticamente. Essa leitura desloca a educação de uma lógica estritamente técnico-instrumental para uma compreensão mais ampla da formação humana como experiência de convivência, produção de sentidos e constituição ética dos sujeitos.

Esse deslocamento é fundamental para problematizar a escola contemporânea, especialmente quando as políticas educacionais tendem a reduzir a linguagem a competência mensurável, habilidade avaliável ou ferramenta funcional de comunicação. Ao ser capturada por racionalidades neoliberais, a linguagem escolar passa a ser tratada como recurso de desempenho, produtividade e adaptação ao mercado. O estudante é convocado a desenvolver competências comunicativas voltadas à empregabilidade, à flexibilidade e à eficiência, enquanto dimensões mais amplas da experiência linguística — como a criação, a escuta, o diálogo, a autoria e a interpretação crítica do mundo — tornam-se secundárias.

É nesse ponto que a contribuição de João Wanderley Geraldi torna-se decisiva para a articulação entre linguagem, currículo e formação humana. Ao discutir o ensino de língua portuguesa, Geraldi rompe com perspectivas centradas na transmissão normativa da gramática e propõe compreender a linguagem como forma de interação, produção de sentidos e constituição dos sujeitos. Em sua perspectiva, ensinar língua não significa apenas ensinar regras, classificações ou nomenclaturas gramaticais, mas criar condições

para que os estudantes se constituam como sujeitos de linguagem, capazes de ler, escrever, interpretar e intervir no mundo social.

A crítica de Geraldi ao ensino tradicional de língua portuguesa dialoga diretamente com os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica. Ao afirmar a centralidade do texto, da interlocução e da produção de sentidos, o autor desloca o ensino de língua de uma perspectiva prescritiva para uma prática social situada. A linguagem passa a ser compreendida como atividade concreta, histórica e dialógica, na qual os sujeitos se produzem ao mesmo tempo em que produzem sentidos sobre a realidade. Assim, o ensino de língua deixa de ser mera reprodução de modelos normativos e passa a constituir campo de formação humana, autoria e participação social.

Essa compreensão permite analisar criticamente as práticas de letramento escolar. Quando a leitura e a escrita são reduzidas a exercícios de decodificação, reprodução ou adequação formal, a escola limita a possibilidade de formação crítica dos estudantes. Ao contrário, quando as práticas de linguagem são organizadas como experiências de interlocução real, leitura do mundo, produção textual significativa e problematização social, elas podem abrir espaços para a emergência de sujeitos autores, críticos e historicamente situados.

Nesse sentido, Geraldi aproxima-se de Paulo Freire, ainda que parta de um campo teórico distinto. Ambos recusam uma concepção bancária, mecânica e verticalizada da educação. Freire sustenta que a leitura da palavra deve estar articulada à leitura do mundo; Geraldi, por sua vez, evidencia que o trabalho com a linguagem precisa partir de situações reais de interlocução, nas quais o estudante seja reconhecido como sujeito que tem algo a dizer. Em ambos, linguagem e formação humana encontram-se profundamente articuladas.

As práticas de letramento, portanto, não podem ser tratadas como procedimentos neutros. Elas selecionam modos de expressão, formas de textualidade, gêneros discursivos e repertórios culturais que se vinculam a relações de poder. Brian Street demonstra que os letramentos são práticas ideológicas, enraizadas em contextos sociais e atravessadas por disputas culturais. Angela Kleiman, ao enfatizar as práticas sociais de letramento, contribui para superar a visão escolarizada e autônoma da escrita, aproximando o ensino de língua das experiências concretas dos sujeitos.

Roxane Rojo amplia essa discussão ao inserir os multiletramentos no debate educacional contemporâneo. A sociedade atual é marcada por múltiplas linguagens, suportes, mídias e formas de participação cultural. Contudo, a escola frequentemente mantém modelos homogêneos de letramento, privilegiando repertórios tradicionais e desconsiderando práticas discursivas que circulam em ambientes digitais, periféricos, comunitários ou populares. Essa limitação produz efeitos de exclusão simbólica, pois determinados modos de ler, escrever e comunicar são reconhecidos como legítimos, enquanto outros são desvalorizados.

A contribuição de Mikhail Bakhtin também é fundamental para compreender essa dinâmica. A linguagem, em sua perspectiva, é constitutivamente dialógica e social. Todo enunciado responde a outros enunciados e antecipa respostas possíveis. Logo, ensinar língua não pode significar isolar estruturas linguísticas de seus contextos de produção, circulação e recepção. O texto escolar deve ser compreendido como acontecimento discursivo, atravessado por vozes sociais, posições ideológicas e relações históricas.

Ao articular Bakhtin, Geraldi, Street, Kleiman e Rojo, torna-se possível sustentar que as práticas de letramento são espaços de subjetivação. Por meio delas, os estudantes aprendem não apenas a dominar códigos linguísticos, mas também a ocupar posições sociais, produzir sentidos, reconhecer-se como autores e disputar interpretações sobre a realidade. A leitura e a escrita participam da produção dos sujeitos porque organizam modos de ver, dizer, nomear e intervir no mundo.

A escola contemporânea, entretanto, opera sob tensões contraditórias. De um lado, pode ampliar o acesso a práticas de linguagem socialmente valorizadas, possibilitando aos estudantes das classes populares apropriarem-se de repertórios culturais historicamente negados. De outro, pode reforçar processos de normalização ao impor modelos homogêneos de língua, texto e desempenho, transformando diferenças linguísticas e culturais em déficits escolares.

Pierre Bourdieu permite compreender essa ambivalência ao discutir capital cultural, habitus e reprodução social. A escola valoriza determinados códigos culturais como se fossem universais, mas esses códigos estão desigualmente distribuídos na sociedade. Assim, estudantes que já chegam à escola familiarizados com a cultura escolar dominante tendem a obter maior reconhecimento institucional, enquanto aqueles cujas

experiências linguísticas e culturais se distanciam desse padrão são frequentemente interpretados como menos competentes.

A normalização linguística é parte desse processo. A escola muitas vezes transforma a norma-padrão em critério absoluto de legitimidade, desconsiderando a variação linguística e os usos concretos da linguagem em diferentes comunidades. Essa prática não apenas produz exclusão simbólica, mas também afeta a constituição subjetiva dos estudantes, que podem internalizar a ideia de que sua forma de falar, sua cultura e sua história são inferiores.

A perspectiva de Geraldi oferece importante alternativa a essa tradição normativa ao defender que o ensino de língua deve partir do uso efetivo da linguagem e da produção de textos em situações significativas. A gramática, nessa perspectiva, não desaparece, mas deixa de ocupar o centro absoluto do processo educativo. Ela passa a ser mobilizada como instrumento de reflexão sobre os usos da língua, e não como fim em si mesma. Esse deslocamento possui implicações políticas importantes, pois permite que o estudante seja tratado como sujeito de linguagem, e não como mero receptor de regras. O discurso pedagógico, portanto, não é neutro: ele distribui posições, regula vozes e estabelece hierarquias simbólicas.

No contexto da BNCC, essa discussão torna-se ainda mais relevante. A Base Nacional Comum Curricular organiza o ensino por competências e habilidades, buscando padronizar aprendizagens consideradas essenciais. Embora a proposta seja apresentada como instrumento de equidade, ela também pode operar como tecnologia de governamentalidade ao definir parâmetros universais de desempenho, mensuração e controle das práticas escolares. O risco está em reduzir a formação linguística a habilidades observáveis e avaliáveis, esvaziando a dimensão crítica, histórica e política da linguagem.

Michel Foucault permite compreender esse processo a partir da noção de governamentalidade. As políticas curriculares contemporâneas não atuam apenas por imposição externa, mas pela condução das condutas. Professores e estudantes são convocados a organizar suas práticas em função de metas, indicadores, competências e avaliações. Desse modo, a escola participa da produção de sujeitos que internalizam a lógica do desempenho e da autogestão.

A avaliação escolar ocupa lugar central nessa racionalidade. Ao classificar, medir, comparar e hierarquizar desempenhos, ela funciona como mecanismo disciplinar e biopolítico. A avaliação não apenas verifica aprendizagens; ela produz sujeitos avaliáveis, comparáveis e normalizados. No ensino de língua, isso se manifesta quando a produção textual é reduzida a critérios formais, descritores padronizados e competências mensuráveis, obscurecendo a dimensão autoral, social e política da escrita.

Essa racionalidade avaliativa também afeta os professores. O trabalho docente passa a ser orientado por metas externas, resultados em avaliações e índices de desempenho. A autonomia pedagógica é progressivamente tensionada por exigências de padronização. O professor deixa de ser reconhecido como intelectual crítico e passa a ser frequentemente concebido como executor de políticas curriculares e gestor de resultados.

Henry Giroux critica essa redução da docência à racionalidade técnica. Para o autor, professores devem ser compreendidos como intelectuais transformadores, capazes de produzir práticas pedagógicas críticas e democraticamente comprometidas. Essa perspectiva aproxima-se da defesa freireana da educação como prática de liberdade e da defesa de bell hooks da sala de aula como espaço de transgressão, escuta e reconhecimento.

Assim, as práticas de letramento podem assumir sentidos opostos. Podem operar como tecnologias de normalização, quando subordinadas à lógica da padronização, do desempenho e da adequação linguística. Mas também podem operar como práticas emancipatórias, quando permitem aos sujeitos ler criticamente o mundo, produzir autoria, reconhecer sua historicidade e disputar sentidos sociais.

LINGUAGEM, IDENTIDADE, DIFERENÇA E FORMAÇÃO HUMANA

A relação entre linguagem, identidade e diferença é decisiva para compreender a formação humana na escola contemporânea. As identidades não são realidades naturais, fixas ou anteriores às práticas sociais; elas são produzidas historicamente em processos discursivos, culturais e institucionais. O currículo escolar participa diretamente dessa produção ao definir quais saberes, sujeitos, vozes e experiências serão reconhecidos como legítimos.

Tomaz Tadeu da Silva sustenta que identidade e diferença são produzidas em relações de poder. O currículo não apenas representa identidades existentes, mas participa da sua constituição. Ao selecionar conteúdos, autores, textos, gêneros e formas de linguagem, a escola estabelece quais modos de existência terão visibilidade e quais permanecerão nas margens.

No ensino de língua, essa dinâmica aparece com especial intensidade. A escolha dos textos, dos gêneros discursivos, dos critérios de correção e dos modelos de escrita produz efeitos subjetivos relevantes. O estudante aprende quais formas de expressão são consideradas cultas, adequadas, inteligentes ou legítimas. Aprende também, muitas vezes de modo silencioso, que determinadas formas de falar, narrar e interpretar o mundo não possuem o mesmo valor institucional.

A linguagem escolar é, portanto, espaço de produção identitária. Ela organiza modos de pertencimento e de exclusão. Ao legitimar determinadas vozes, pode fortalecer a participação social dos estudantes; ao silenciar outras, pode reforçar experiências de inferiorização cultural. Nesse sentido, a formação humana depende diretamente das condições de reconhecimento linguístico e simbólico produzidas pela escola.

João Wanderley Geraldi contribui de forma decisiva para essa discussão ao insistir que o sujeito precisa ser reconhecido como produtor de discurso. Em suas reflexões sobre o ensino de língua, o autor destaca que trabalhar com textos significa trabalhar com sujeitos, interlocuções, sentidos e histórias. A produção textual escolar não pode ser reduzida a exercício formal de correção; ela deve constituir espaço de autoria e interlocução. Essa perspectiva permite superar práticas escolares que transformam a escrita em simples resposta a comandos avaliativos. Quando a escrita é apenas instrumento de verificação, o estudante escreve para ser corrigido, não para dizer algo a alguém. Em contrapartida, quando a escrita é compreendida como prática discursiva, o estudante é convidado a assumir posição de autoria, produzir sentidos e participar de uma comunidade de interlocução.

Essa concepção dialoga diretamente com Bakhtin. Todo enunciado pressupõe interlocutores, responde a enunciados anteriores e participa de uma cadeia discursiva. Ensinar linguagem, nesse horizonte, implica criar condições para que os estudantes compreendam a circulação social dos discursos e possam posicionar-se criticamente

diante deles.

A perspectiva biopolítica permite aprofundar esse debate ao mostrar que a produção das identidades escolares não ocorre de forma espontânea. Ela é regulada por normas, avaliações, discursos curriculares e expectativas institucionais. A escola produz sujeitos avaliáveis, classificáveis e hierarquizáveis. Produz o bom aluno, o aluno defasado, o aluno competente, o aluno com dificuldade, o aluno protagonista, o aluno inadequado. Essas categorias não são neutras; elas organizam formas de reconhecimento e exclusão.

Foucault permite compreender que a normalização moderna opera justamente por meio dessas classificações. O poder disciplinar individualiza, compara, diferencia e hierarquiza. No campo escolar, essa racionalidade se expressa na avaliação contínua, na vigilância do desempenho, na padronização das condutas e na regulação dos modos de linguagem. A formação humana, nesse sentido, corre o risco de ser reduzida à formação de sujeitos ajustados. A escola passa a formar indivíduos capazes de responder às demandas do sistema, mas nem sempre sujeitos capazes de questioná-lo. O ideal de autonomia, frequentemente mobilizado nos discursos educacionais contemporâneos, pode converter-se em autogestão neoliberal: o estudante é instado a responsabilizar-se individualmente por seu êxito, seu fracasso, sua aprendizagem e sua inserção futura no mercado.

Maturana oferece contraponto importante ao afirmar que o humano se constitui na convivência. A formação não pode ser pensada apenas como desenvolvimento de competências individuais, mas como produção de relações, vínculos, afetos e modos de coexistência. Uma educação comprometida com a formação humana precisa criar espaços de escuta, diálogo e reconhecimento mútuo.

Jorge Larrosa contribui ao deslocar a formação para o campo da experiência. A educação não é apenas aquilo que informa, capacita ou certifica; é aquilo que atravessa o sujeito e modifica sua relação consigo, com os outros e com o mundo. Essa concepção tensiona fortemente as racionalidades educacionais contemporâneas centradas na velocidade, na produtividade e na mensuração.

Boaventura de Sousa Santos amplia essa crítica ao denunciar o desperdício de

experiências produzido pela monocultura do saber dominante. A escola moderna frequentemente desqualifica saberes populares, comunitários, indígenas, periféricos e cotidianos, tratando-os como inferiores diante do conhecimento institucionalizado. Uma pedagogia crítica dos letramentos precisa enfrentar essa hierarquia epistemológica.

Nesse sentido, a formação humana exige reconhecer a pluralidade dos saberes e das linguagens. A escola pública, especialmente em contextos de desigualdade social, precisa construir práticas que não apenas ensinem a norma dominante, mas também problematizem sua função social, sua historicidade e seus efeitos de poder. Isso não significa negar a importância do acesso ao conhecimento sistematizado ou à norma-padrão. Dermeval Saviani lembra que a apropriação do conhecimento elaborado é condição importante para a emancipação das classes populares. O problema não está em ensinar saberes sistematizados, mas em fazê-lo de modo autoritário, descontextualizado e excludente. A questão central é democratizar o acesso ao conhecimento sem desqualificar as experiências culturais dos sujeitos.

Assim, uma perspectiva crítica de linguagem e currículo deve combinar acesso, reconhecimento e problematização. A escola deve garantir aos estudantes o direito de apropriar-se dos repertórios legitimados socialmente, mas também precisa reconhecer seus saberes, suas linguagens e suas formas de existência como dimensões legítimas da formação humana. Nesse ponto, Freire, Geraldi e Saviani podem dialogar de maneira produtiva. Freire enfatiza a leitura crítica do mundo; Geraldi destaca a linguagem como interlocução e produção de sentidos; Saviani sustenta a importância da apropriação crítica do conhecimento sistematizado. Articulados, esses autores permitem pensar uma educação linguística que não seja nem espontaneísta, nem tecnicista, nem meramente normativa, mas crítica, socialmente situada e humanizadora.

PEDAGOGIAS CRÍTICAS E RESISTÊNCIA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A escola contemporânea encontra-se atravessada por uma tensão constitutiva entre controle e resistência. De um lado, políticas curriculares, avaliações externas, discursos de competência e dispositivos de gestão escolar intensificam a produção de sujeitos ajustados às racionalidades neoliberais. De outro, práticas pedagógicas críticas

podem abrir fissuras nesses processos, possibilitando experiências de formação humana orientadas pela emancipação, pela pluralidade e pela justiça social.

As pedagogias críticas partem da compreensão de que a educação nunca é neutra. Toda prática pedagógica envolve concepções de sujeito, sociedade, conhecimento e linguagem. Assim, ensinar língua, trabalhar com textos, organizar o currículo ou avaliar produções escolares são atos políticos, ainda que frequentemente apresentados como procedimentos técnicos.

Paulo Freire permanece fundamental para compreender essa dimensão política da educação. Sua crítica à educação bancária denuncia práticas que transformam estudantes em receptores passivos de conteúdos. Em oposição, sua pedagogia propõe o diálogo, a problematização e a conscientização como caminhos para que os sujeitos compreendam criticamente sua inserção histórica.

No campo do ensino de língua, essa perspectiva encontra forte ressonância em João Wanderley Geraldi. Ao propor o texto como unidade de ensino e a interlocução como princípio pedagógico, Geraldi contribui para superar práticas centradas na repetição de nomenclaturas gramaticais e na correção formal descontextualizada. A linguagem passa a ser tratada como prática viva, histórica e social.

Essa mudança possui profundo alcance político. Quando a escola reconhece o estudante como sujeito que lê, escreve, interpreta e produz sentidos, ela desloca sua posição no processo educativo. O aluno deixa de ser apenas objeto de avaliação e passa a ser sujeito de linguagem. Essa passagem é decisiva para a construção de práticas emancipatórias.

As práticas de letramento críticas podem funcionar como estratégias concretas dessa resistência. Ao trabalhar com gêneros discursivos socialmente relevantes, textos de diferentes matrizes culturais, produções dos estudantes, discursos midiáticos, documentos públicos, narrativas periféricas e experiências comunitárias, a escola pode ampliar a compreensão da linguagem como prática de participação social.

Nesse sentido, os multiletramentos oferecem importante contribuição. Rojo demonstra que a sociedade contemporânea exige o reconhecimento de múltiplas linguagens, semioses e culturas. A escola não pode permanecer limitada a modelos

tradicionais de leitura e escrita, sob pena de distanciar-se das práticas reais de linguagem dos estudantes.

Contudo, a incorporação dos multiletramentos não deve ser realizada de forma acrítica. O uso de tecnologias digitais, por exemplo, pode tanto ampliar possibilidades de autoria quanto reforçar mecanismos de controle, vigilância e produtividade. Uma perspectiva crítica precisa perguntar: quem fala? Quem é silenciado? Quais discursos circulam? Quais subjetividades são produzidas? Quais formas de participação são legitimadas?

A resistência pedagógica não consiste em rejeitar todo currículo, toda avaliação ou todo conhecimento sistematizado. Consiste em disputar seus sentidos. A escola pública precisa garantir acesso ao conhecimento historicamente produzido, mas sem reproduzir hierarquias culturais que inferiorizam os sujeitos populares.

Saviani contribui ao lembrar que a emancipação exige apropriação crítica do conhecimento. A pedagogia histórico-crítica permite superar tanto o tecnicismo quanto o relativismo. O conhecimento escolar deve ser ensinado, mas articulado à prática social e à compreensão das contradições históricas que estruturam a sociedade.

Nesse horizonte, o ensino de língua pode tornar-se espaço privilegiado de formação crítica. A leitura de textos, a produção escrita, a análise linguística e a reflexão sobre gêneros discursivos podem ser articuladas à problematização das desigualdades sociais, dos discursos midiáticos, das relações de poder e das experiências culturais dos estudantes.

Geraldi é especialmente importante para essa reconfiguração porque sua proposta não elimina a reflexão sobre a língua, mas a reinsere no interior das práticas de uso. A análise linguística deixa de ser memorização de categorias abstratas e passa a ser reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados na produção de sentidos. Essa perspectiva aproxima ensino de língua, autoria e formação humana.

As pedagogias críticas também permitem repensar a avaliação. Em vez de operar apenas como instrumento de classificação e normalização, a avaliação pode assumir função formativa, dialógica e reflexiva. Avaliar a produção textual, nesse sentido, não significa apenas localizar erros, mas compreender processos de autoria, interlocução,

argumentação e construção de sentidos.

Essa mudança é fundamental para enfrentar a lógica biopolítica da escola neoliberal. Quando a avaliação se limita a medir desempenhos, ela reforça processos de normalização. Quando se orienta pela formação, pelo diálogo e pela reescrita, pode contribuir para a constituição de sujeitos mais conscientes de suas práticas de linguagem.

A escola, portanto, não deve ser romantizada como espaço naturalmente emancipador, mas também não deve ser reduzida a aparelho de reprodução. Ela é campo de disputa. Nela se produzem controles, mas também resistências; normalizações, mas também desvios; silenciamentos, mas também vozes insurgentes.

As práticas de letramento críticas representam uma dessas possibilidades de insurgência. Elas permitem que estudantes leiam o mundo, questionem discursos naturalizados, compreendam relações de poder e produzam textos que expressem suas experiências, suas inquietações e seus projetos de futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste artigo permitiram compreender que linguagem, currículo e práticas de letramento ocupam posição estratégica na produção das subjetividades contemporâneas. A escola pública não constitui espaço neutro de transmissão de conteúdos, mas território de disputas simbólicas, regulação social, formação humana e produção de modos legítimos de existência.

A partir das contribuições de Michel Foucault, foi possível compreender que os discursos escolares, os currículos, as avaliações e as políticas educacionais contemporâneas operam como tecnologias de governamentalidade. A escola participa da condução das condutas e da produção de sujeitos ajustados às racionalidades neoliberais, especialmente por meio da centralidade das competências, da performatividade, da mensuração e da responsabilização individual.

No entanto, a análise também demonstrou que os processos de subjetivação não ocorrem apenas por coerção externa. Eles se realizam em práticas cotidianas de linguagem, leitura, escrita, avaliação e participação escolar. As práticas de letramento são centrais nesse processo porque organizam formas de acesso à cultura, modos de

expressão, posições identitárias e possibilidades de reconhecimento social.

A contribuição de João Wanderley Geraldi mostrou-se essencial para deslocar o ensino de língua de uma perspectiva normativa e instrumental para uma concepção interacional, discursiva e formativa. Ao compreender a linguagem como prática de interlocução e produção de sentidos, Geraldi permite pensar o ensino de língua como espaço de autoria, subjetivação e formação humana crítica.

Essa perspectiva dialoga intensamente com Paulo Freire, para quem a leitura da palavra deve estar articulada à leitura do mundo. Em ambos os autores, a linguagem não é apenas objeto escolar, mas prática de humanização, consciência crítica e participação social. A educação linguística, nesse sentido, pode contribuir para a emancipação quando reconhece os estudantes como sujeitos históricos, capazes de interpretar e transformar a realidade.

Os estudos de Brian Street, Angela Kleiman e Roxane Rojo também foram fundamentais para compreender os letramentos como práticas sociais, culturais e políticas. Ao demonstrar que não existe letramento neutro ou universal, esses autores permitem problematizar a forma como a escola legitima determinados repertórios linguísticos e marginaliza outros.

Bourdieu e Bernstein contribuíram para evidenciar que a linguagem escolar participa da reprodução das desigualdades sociais. A valorização de determinados códigos culturais e linguísticos transforma diferenças sociais em desigualdades escolares, produzindo processos de exclusão simbólica que atingem especialmente estudantes das classes populares.

As discussões curriculares de Tomaz Tadeu da Silva e Michael Apple permitiram compreender o currículo como prática discursiva e espaço de disputa ideológica. A BNCC, nesse contexto, pode ser lida como dispositivo ambivalente: ao mesmo tempo em que busca assegurar aprendizagens comuns, também pode operar como tecnologia de padronização, controle e produção de subjetividades alinhadas à racionalidade neoliberal.

A formação humana, por sua vez, não pode ser reduzida à aquisição de competências funcionais. Maturana, Larrosa, Saviani, bell hooks, Giroux e Boaventura de Sousa Santos permitem ampliar essa compreensão, destacando dimensões como

convivência, experiência, crítica social, pluralidade epistemológica, diálogo e emancipação.

O artigo sustentou, portanto, que a linguagem regula formas legítimas de existência, mas também pode abrir possibilidades de resistência. O currículo pode normalizar, mas também pode ser disputado. A avaliação pode classificar e hierarquizar, mas também pode ser reconfigurada como prática formativa. A escola pode produzir sujeitos adaptados às racionalidades dominantes, mas também pode favorecer a emergência de sujeitos críticos, autores e participantes da vida democrática.

Diante das racionalidades neoliberais que atravessam a educação contemporânea, torna-se urgente fortalecer práticas de letramento críticas, capazes de reconhecer a diversidade linguística, cultural e social dos estudantes. Isso exige uma pedagogia da linguagem que não se limite à correção formal, mas que promova autoria, escuta, diálogo, análise crítica dos discursos e participação social.

Conclui-se que pensar linguagem, currículo e formação humana a partir de uma perspectiva biopolítica significa reconhecer que a escola é um dos espaços centrais de produção do humano na contemporaneidade. Nela se decide, cotidianamente, quem pode falar, como pode falar, que saberes são reconhecidos, que sujeitos são legitimados e que formas de vida são tornadas possíveis.

Por isso, a disputa em torno das práticas de letramento é também disputa em torno da democracia, da justiça social e da formação humana. Uma educação linguística crítica precisa enfrentar os mecanismos de normalização e exclusão simbólica, ao mesmo tempo em que cria condições para que os sujeitos possam ler o mundo, escrever suas experiências e participar da construção de outros futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma**

teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979).** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978).** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: maio de 2026.