

# A centralidade do texto no ensino de língua materna: uma perspectiva da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin

## *The text centrality in the teaching of mother tongue: a Bakhtin's Circle Language Philosophy perspective*

Antonio Flávio Ferreira de Oliveira <sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho discute a influência da filosofia do Círculo de Bakhtin nas metodologias hodiernas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Nesse sentido, tem o objetivo de investigar a atuação do princípio dialógico como fator primordial para a implementação de metodologias que fomentam uma prática de ensino em que se priorize a construção de competências para o multiletramento social. Para tanto, foram mobilizados conceitos de autores do Círculo, mais precisamente, aqueles oriundos de Volochínov (2013), Volóchinov (2017), Bakhtin (2010, 2011 e 2015), bem como os de autores que interpretam essas teorias, como Geraldi (1996, 1997), Antunes (2003), Rojo e Cordeiro (2004), Soares (2010), Rojo e Moura (2012, 2019). Metodologicamente, a pesquisa é bibliográfica, em diálogo com a qualitativa-interpretativista. Como resultado, foi constatado que o princípio dialógico orienta as metodologias hodiernas de ensino de língua materna, fomentando práticas pedagógicas alinhadas com o processo de construção de competências linguístico-discursivas do aluno, principalmente para que este possa escrever e ler nas diversas esferas da vida.

**Palavras-chave:** Filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. Ensino de Língua materna. Leitura e produção de texto.

### ABSTRACT

This work discusses the influence of Bakhtin's Circle philosophy in the current methodologies of Portuguese Language teaching in Brazil. In this sense, it aims to investigate the function of the dialogical principle as the main factor for the implementation of methodologies that foment a teaching practice prioritizing the construction of competences for the social multiliteracy. Thus, one has mobilized concepts by the Circle's authors, such as Volochínov (2013), Volóchinov (2017), Bakhtin (2010, 2011 and 2015), and others who interpret those theories, as Geraldi (1996, 1997), Antunes (2003), Rojo and Cordeiro (2004), Soares (2010), Rojo and Moura (2012, 2019). Methodologically, one has done a bibliographical, qualitative-interperative research. As a result, one has concluded that the dialogical principle orients the current language teaching methodologies fomenting pedagogical practices lined up to the construction process of linguistic-discursive competences of the students, mainly to help them write and read in the diverse spheres of life.

**Keywords:** Bakhtin's Circle language philosophy. Mother tongue teaching. Reading and text production.

<sup>1</sup> Docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa/PB, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9758-270X>. E-mail: flavioccaa@hotmail.com



## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discutimos a respeito da perspectiva filosófica da linguagem do Círculo de Bakhtin e sua relevância para o ensino de língua materna. Especialmente, tratamos de como essa vertente do conhecimento influenciou o modo de trabalho com o texto na sala de aula. A razão que nos levou a pensar nessa proposta se deu devido à importância do princípio dialógico e sua preponderância para a construção de metodologias de ensino de língua materna, sobretudo, aquelas que surgiram no Brasil a partir dos anos de 1980. Desse modo, coube-nos pensar em uma investigação que contemple a eficácia do *modus operandi* de uma teoria em que são tratados os conceitos de linguagem, língua, sujeito e texto; uma perspectiva que abarca elementos extralinguísticos, como o social, o histórico, o ideológico, o filosófico, o cultural, dentre outros.

Investigar o ensino de língua em perspectiva dialógica significa atentar para uma percepção em que se cogita integrar os elementos da vida nos elementos da língua. Em particular, isso faz intentar para o fato de que aprender uma língua institui um processo que vai além do ensino da norma gramatical. Esse modo pedagógico de fazer, se ancora na construção de um saber permeado pela determinação da heterogeneidade da linguagem, pelos diversos modos de criação e de expressão das realidades sociais. Decerto, isso pode estar relacionado com as múltiplas maneiras de reflexo e de refração das diversidades: cultural, geográfica, histórica, ideológica e axiológica nos elementos multissemióticos. Assim, cabe dizer que isso nos confere a possibilidade de entender as práticas de ensino de leitura e produção de texto, como uma maneira de constituição ideológica do sujeito. Essencialmente, como um modo de criação da atividade humana e sua possível interpretação a partir de signos ideológicos, isto é, de elementos discursivo-semióticos em que estão impregnadas as valorações da coletividade social humana.

Ademais, é imprescindível dizer que esse olhar teórico-metodológico fomenta uma discussão capaz de abranger o processo de ensino de leitura e produção textual, desde as esferas do cotidiano à escolar. Nesse ponto de vista, a importância da orientação institucional da escola é consolidada por considerar a heterogeneidade do uso da linguagem, tanto na implementação de práticas institucionais quanto na de práticas do cotidiano. Principalmente, por atentar para fenômenos de linguagem que são deslocados do centro das perspectivas tradicionais de ensino, como por exemplo, daquelas para as quais o texto é compreendido como apenas um conjunto coeso e coerente de palavras, frases e orações, totalmente desprovido do atravessamento de valorações dos diversos contextos da vida.





Dito isso, queremos ressaltar que este estudo é direcionado pelo questionamento que inquirir: como a filosofia do Círculo de Bakhtin atua/induz/opera nas metodologias de ensino, principalmente no que diz respeito às práticas de leitura e produção de texto? Para conduzir a busca de resposta para essa pergunta, esta pesquisa tem o objetivo de investigar a influência do princípio dialógico como um fator preponderante para a construção de uma metodologia capaz de fomentar uma prática de ensino. Particularmente, um modo de fazer pedagógico em que se considere a construção de competências linguístico-enunciativa-discursivas, que conscientize o aluno dos multiletramentos requeridos nas diversas esferas da atividade humana.

Para tanto, mobiliza pontos de vista teóricos advindos de estudiosos do Círculo, como por exemplo, os de Volochínov (2013), Volóchinov (2017), Bakhtin (2010, 2011, 2015); os de estudiosos que fundaram suas pesquisas nos postulados desses autores, tais como, Geraldi (2006, 2007), Antunes (2003), Rojo e Cordeiro (2004), Soares (2010), Rojo e Moura (2012, 2019); bem como os de autores que discutem leitura e produção de texto no processo de ensino de língua materna, como Azeredo (2007), Beth Marcuschi (2010) e Franchi (2011).

Metodologicamente, cabe dizer que o estudo é dirigido pelos princípios da pesquisa bibliográfica, em diálogo com a pesquisa qualitativa interpretativista. A razão disto se dá pelo fato de partirmos da investigação de elementos teórico-conceituais, para chegarmos à interpretação desses conceitos no modo de compreensão da metodologia que contempla a prática de leitura e produção de texto como um processo dialógico. Assim, ao intercalar esses dois movimentos, chegamos à ideia de um fazer docente caracterizado pela mobilização de práticas de linguagem de sujeitos inseridos nos diversos campos da atividade humana. Sobretudo, pela relação entre a constituição do dizer desses sujeitos, seu modo de organização típica em formas relativamente estáveis, suas maneiras de materialização multissemiótica e sua efetividade de uso em contextos sociais.

Em se tratando da organização deste artigo, apresentamos, além desta introdução, três seções, a saber: uma teórica, na qual são apresentados os conceitos da filosofia do Círculo de Bakhtin, mais especificamente, aqueles que julgamos adequados para consolidar o arcabouço teórico deste trabalho; outra teórico-aplicativa, na qual apresentamos e expomos a influência das diretrizes dialógicas na construção de metodologias de ensino e aprendizagem de língua materna. E, por fim, as considerações finais, nas quais mostramos os possíveis resultados alcançados em relação ao cumprimento do objetivo e ao questionamento que direciona a pesquisa.





## 2 UM OLHAR CONCEITUAL DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN

A concepção assumida por Volóchinov (2017, p. 84) visa à filosofia como um modo versátil de pensar a linguagem, essencialmente como “a realidade material específica da criação ideológica”. Por isso, ainda em concordância com o ponto de vista do autor, o aspecto crucial da filosofia da linguagem consiste na investigação/averiguação “da realidade concreta dos fenômenos linguísticos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 86). Em decorrência disso, tem-se em vista o problema da “formação da linguagem, o da interação discursiva, o da compreensão, o da significação e outros, que convergem para o problema central da realidade concreta dos fenômenos linguísticos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 87).

Desse modo, cabe ressaltar que essa visão de linguagem é indispensável para se pensar um ensino de língua materna, mais precisamente, nas particularidades da leitura e da produção de texto. Nesse caso, cabe dizer que a linguagem se caracteriza como “o material da criatividade humana” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 132), “o lugar e o destino que tem a vida social” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 134) e “o produto da atividade humana coletiva [que] reflete em todos seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 141).

Enquanto a linguagem se destaca como instância multissemiótica na qual se criam, se representam, se materializam e se expressam o pensamento e o agir humano, a língua, por sua vez, conforme defende o mesmo autor, constitui-se como um sistema flexível de signos ideológicos nos quais ecoam as vozes das consciências da coletividade social (VOLOCHÍNOV, 2013). Diante de tal perspectiva, esta institui-se como uma realidade dinâmica, uma vez que sua constituição não é estabelecida pelas relações de oposição entre as unidades de um sistema isolado, mas pela escolha que o sujeito faz dos signos ideológicos em razão de suas necessidades comunicativas e da função que esses signos têm socialmente. Na tônica das palavras de Volochínov (2013, p. 157), “a língua não é algo imóvel, dada de uma vez para sempre e rigidamente fixada em regras e exceções gramaticais”, mas pelo contrário, pois, essencialmente, “ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 157).

Diante disso, cabe pontuar que um dos aspectos fundamentais para o autor assumir tal posição teórico-filosófica depreendeu da crítica feita ao postulado de Saussure, quanto à percepção da linguagem como “um sistema estabelecido” (SAUSSURE, 2006, p. 16), o que Volóchinov (2017) chamou de objetivismo abstrato. Dessa maneira, é significativo considerar que o ponto central da





crítica dizia respeito à postura estática e estável atribuída à linguagem, que a idealizava como uma construção imóvel de signos convencionados na coletividade social. Mais precisamente, o foco da investigação linguística estava em um sistema de unidades opostas, constituintes de um todo coeso e coerente. No entanto, para a construção desse sistema, não eram levados em desconsideração elementos extralinguísticos, como a relação entre os sujeitos, as particularidades do tempo e do lugar social, o propósito social e individual da comunicação, a atitude responsiva e a avaliação dos interlocutores.

Ao dar importância às diretrizes do viés filosófico, Volóchinov (2017) opta por não investigar o fenômeno linguístico relacionado ao conjunto de oposições que determinava e organizava o sistema, mas os elementos condicionantes que à estrutura atribuíam o caráter de criação de um produto ideológico. Em outras palavras, cabe ressaltar que o ponto essencial desse modo de pensar a linguagem era a averiguação da materialidade linguística empregnada de valores exteriores à estrutura, isto é, “perceber o objeto físico transformado em um signo ideológico” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 92), como “um fenômeno que reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 92).

Dito isso, é importante considerar que essa filosofia da linguagem discutida pelo Círculo não se consolida/esgota em uma obra apenas, e de modo acabado. Entretanto, a construção dos conceitos acontece, de modo progressivo, em sua maioria, no conjunto dos textos escritos por Bakhtin e Volóchinov. Sendo assim, faremos a apresentação da formulação de alguns conceitos que julgamos importantes para a temática deste estudo. A partir desses conceitos, formularemos o pressuposto teórico-metodológico para pensarmos o ensino de língua materna em perspectiva dialógica.

Vejam, portanto, a elucidação dos pontos de vista, que consideramos essenciais, da linguagem e do seu papel em diversos contextos da vida social. Decerto, esses conceitos apontam para um olhar dialógico acerca do fenômeno da linguagem. Principalmente, porque, a partir deles, se propõem um *modus operandi* versátil na percepção científica do tratamento dos fatos discursivos. Nesse caso, não se observa e não se investiga os mencionados fatos isoladamente no domínio da estrutura. Assim, atenta-se para as circunstâncias nas quais a linguagem se constrói em razão das demandas do ser-agir humano em sociedade. De todo modo, esse conjunto de formulações, como propôs Bakhtin (2015), é pensado para compreender a criação e a manifestação da palavra nos “contextos em que ela leva sua vida socialmente tensa” (BAKHTIN, 2015, p. 69).



Para termos uma ideia disso, vejamos o que foi postulado a respeito do método sociológico. Em Volochínov (2013, p. 71), esse método foi operado para suportar as investigações que tratavam dos elementos exteriores à linguagem. Particularmente, “as questões históricas”, uma vez que são priorizados estudos da interação causal em relação ao meio social que a circunstancia. Partindo dessa constatação, a diretriz fundamental do método se pauta na averiguação das “formações ideológicas [que] são internas e imanentemente sociológicas” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 73), pois “todos os produtos da criação ideológica se cultivam somente pela e para a sociedade” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 73).

Quanto à natureza científica desse método, ainda segundo o mesmo autor, é importante observar as seguintes características: (i) a palavra deve ser analisada como um fenômeno sociológico; (ii) a palavra deve ser observada dentro da situação social; (iii) os sentidos da palavra devem ser investigados pelo fator condicionante da interação; (iv) a palavra deve ser averiguada como uma manifestação material das formas específicas da comunicação social; e (v) a palavra deve ser examinada como um fato da (re)criação humana.

Ao tratarmos da percepção teórico-filosófica do método sociológico, entendemos que este constituiu um paradigma de observação científica que deslocou o olhar da criação/instituição imanente de fenômenos concernentes à linguagem para uma visão mais ampla desses fenômenos. Notadamente, por considerar questões que, para a visão científica europeia da época, não foram essenciais para demarcar pontos centrais na composição do método estruturalista-formal. Portanto, ao atentar para tal perspectiva, assumimos, em concordância com Volochínov (2013), que o fazer analítico sociológico pressupõe um modo de olhar a linguagem a partir da composição verbal, de modo que não se ancore nos limites das dependências linguísticas.

Na filosofia do Círculo de Bakhtin, segundo entende Flores (2009, p. 99), a enunciação compreende a “materialização da interação verbal de sujeitos históricos”. Isso implica dizer que esse entendimento está alinhado com o ponto de vista de Volochínov (2013). Para este autor, o *modus operandi* da elaboração, criação e organização do dizer está relacionado com a mobilização da palavra em diversos lugares sociais, por sujeitos que, ativamente, avaliam os outros sujeitos para, através da linguagem, emitirem respostas, realizando suas necessidades comunicativas. É nesse sentido que os afirmamos como modos discursivos de avaliação, criação e expressão da realidade.

Ainda em conformidade com o pensamento do autor, a enunciação se realiza como um processo ininterrupto na corrente do dizer. Isto é, constitui um momento discursivo em relação aos dizeres dissipados no grande tempo e no grande espaço. Isso implica dizer que, como pensa





Volochínov (2013, p. 79), “a enunciação se apoia em sua relação real e material a um mesmo fragmento da existência, atribuindo a essa comunidade material uma expressão ideológica e um desenvolvimento ideológico posterior”. Por isso, em concordância com o conceito proposto pelo autor mencionado, concluímos que a enunciação instaura a “comunicação das valorizações gerais [que] representa o tecido sobre o qual o discurso vivo dos homens aborda figuras entonacionais” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 83). Isso se apoia na ideia de que “a enunciação reflete em si a interação social entre o falante, o ouvinte e o herói, e vem ser o produto e a fixação de sua interação viva material da palavra” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 87).

Ao fazer menção a esse ponto de vista teórico-filosófico, é imprescindível declarar que o ato de enunciar está alinhado com aquilo que Bakhtin chamou de estilística sociológica, uma vez que a realização do dizer contempla “a forma e conteúdo [que] são indivisos no discurso como fenômeno social” (BAKHTIN, 2015, p. 21). Isto é, como entendeu o mencionado autor, esse modo de criação e manifestação discursiva instancia-se nos diversos usos da linguagem em ambientes sociais. Com isso, queremos mostrar que, ainda como sugeriu o referido autor, a enunciação compreende uma construção híbrida (BAKHTIN, 2015). Quer dizer, a construção de um “enunciado que, por seus traços gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um falante, mas no qual estão de fato mesclados dois enunciados, duas maneiras discursivas, dois estilos, duas linguagens, dois universos semânticos e axiológicos” (BAKHTIN, 2015, p. 84). Nesse ponto de vista, damos destaque ao fato de que, através desse movimento contínuo em relação à alteridade, a enunciação se completa e se acaba provisoriamente para atender a uma demanda comunicativa do sujeito no tempo e no espaço.

É importante dizer que, no tocante ao processo de construção social de sentido da palavra, no ponto de vista de Volóchinov (2017), a enunciação abarca/circunscreve/abrange o processo que dá vida à expressão linguística. Isso acontece porque esta concebe uma maneira flexível de orientação da forma, preenchendo-a com valorações oriundas de vários contextos sociais, razão pela qual constitui o movimento contínuo das mutabilidades específicas. Assim, como se vê em Volóchinov (2017, p. 179), o preenchimento de sentido da forma linguística integra “a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não orientação dentro de uma existência imóvel”.

Retomando a noção de enunciação enquanto processo material de uso e de realização da linguagem, Volóchinov (2017, p. 184) pontua que “todo enunciado [...] responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”. Em acordo com esse postulado, percebemos que Bakhtin (2011) propõe que os enunciados são formas pelas quais se





efetuar os usos da linguagem, que são produções singulares de sujeitos sociais, em que são atravessadas as marcas valorativas dos lugares sociais onde o uso da linguagem é realizado. O que o autor pretende, ao instituir esse ponto de vista, é chamar a atenção para o fato de que o enunciado jamais será esgotado na apenas materialidade linguística, pois, além da aparência da sua superfície material, existem camadas mais profundas das quais emanam vozes infindas. Nesse sentido, cabe ressaltar que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Encaminhando a discussão para a percepção conceitual de situação extraverbal da enunciação, o autor aponta para entendimentos que a postulam como o horizonte do qual emanam os sentidos da vida social da palavra; um conjunto de juízos e valorações que atribuem sentidos à palavra; o lugar da interação humana no qual se agregam elementos do espaço e do tempo, onde se constitui o complexo de conhecimentos e compreensões dos interlocutores, bem como o agrupamento de elementos valorativos da história, da cultura, da axiologia, da ideologia, da religião e de outras apreciações dos campos da atividade humana (VOLOCHÍNOV, 2013). Conforme é ilustrado nas palavras de Volochínov (2013, p. 79), a “situação forma parte da enunciação como parte integral necessária de sua composição semântica”.

É significativo salientar que a situação compreende as condições necessárias, gerais e particulares, para a incorporação de sentidos na palavra. Assim, através dela, à expressão linguística são atribuídas valorações que dão vida à palavra. Isso faz com que esta deixe de ser uma apenas realidade linguística e se torne a materialização do ponto de vista de alguém. Ou seja, uma forma particular de dizer, constituída de apreciações valorativas que a concretizam e a dão acabamento provisório. Como pode ser visto em Bakhtin (2011, p. 261), a situação possibilita que “o caráter e as formas [do] uso sejam multiformes quanto os campos da atividade humana”, e isso orienta a constituição e o uso dos enunciados nos contextos da vida. Nesse sentido, a situação cria o conjunto de critérios e elementos avaliativos para que a palavra seja dita na “realização na vida real de uma das formas, de uma das variedades, do intercâmbio comunicativo social” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 159).

Evidentemente, pensar a situação como lugar de constituição de sentidos da palavra significa considerar as bases para a constituição do processo interlocutivo. Assim, compartilhando desse entendimento, Geraldí (1997) comenta que isso estabelece a relação de singularidade do processo de constituição da linguagem, seus interlocutores, seus usos particulares em contextos sociais, bem como suas formas de materialização dos acontecimentos. Ao entendermos a situação como o modo







de operação da interação, pensando na ótica de Geraldi (1997), estamos atentando para um conjunto de elementos que instituem a formação social da palavra. Sobretudo, pelo fato de, na dependência dos contextos da vida, se realizar o processo que determina as “interferências, o controle e as seleções impostas” (GERALDI, 1997, p. 6) ao uso da palavra na vida. Sendo assim, a situação orienta “o trabalho social e histórico de produção de discursos [e] produz continuamente a língua enquanto sistematização aberta, o que permite o movimento contínuo de produção de discursos” (GERALDI, 1997, p. 13).

Passemos a discorrer a respeito da palavra que, para Volochínov (2013), institui um dos lugares e um dos materiais da criação do ponto de vista do ser humano. Isso implica dizer que “não se centra em si mesma, [mas] nasce da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito, [pois] a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca o sentido” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77). Ademais, o autor também a compreende como: (i) “um evento social” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 85), “uma espécie de cenário de certo acontecimento” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 87), instâncias de impregnação de valorações, bem como “o esqueleto que se enche de carne viva somente no processo de percepção criativa e, por consequência, somente no processo de comunicação social” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 91).

Acerca da palavra, o filósofo russo assume um posicionamento que a trata como uma instância linguística na qual “exala um contexto e os contextos em que ela leva sua vida socialmente tensa” (BAKHTIN, 2015, p. 69). Ademais, a percebe como instâncias discursivas “povoadas de intenção” (BAKHTIN, 2015, p. 69), pois, nela, existe a construção dialógica de “duas vozes, dois sentidos, duas expressões” (BAKHTIN, 2015, p. 113). Isso aponta para três entendimentos, a saber: (i) o primeiro que concebe a palavra como “signo ideológico por excelência” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98); (ii) o segundo que a contempla como participante de “toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106); e (iii) o terceiro que postula a palavra como “uma ponte que liga o eu ao outro” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Ao assumir tal perspectiva acerca da linguagem, o Círculo de Bakhtin propõe ideias que alicerçam a construção, a organização e a materialização de seus usos na vida. Para tanto, vale salientar duas concepções relevantes, a saber, a noção de gêneros discursivos e a de texto. A primeira noção, segundo Volochínov (2013), está relacionada com a organização da construção e da completude de tipos de enunciados, sobretudo, quanto aos elementos que constituem esse todo, a conhecer, as formas gramaticais da estrutura, a construção estilística e a tipificação da estrutura.





Segundo o autor mencionado, “qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal, se desenvolve sob a forma de intercâmbio de enunciações, ou seja, sob a forma de diálogo” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 163).

Para Bakhtin (2011, p. 262), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” e isso significa dizer que esses modos de enformação da palavra na vida se estabelecem em conformidade com condições relacionadas aos campos ideológicos da atividade humana, aos objetivos e às demandas comunicativas. Assim, ao empregar a língua para materializar as comunicações sociais, o ser humano mobiliza recursos da língua, valorações históricas, ideológicas, culturais etc., bem como uma maneira particular de estruturar esses tipos de enunciados. Isso tudo se concretiza nos gêneros dos discursos, pois, como afirma o filósofo, esse modo de tipificação se constitui pelo “conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Já a segunda noção concerne ao texto, que corresponde ao “dato primário [das] disciplinas do pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307), à “realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307), e aos “pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre as vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (p. 307). Para o autor, o texto é “como o enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 308) e corresponde à materialização da enunciação de um sujeito para outro sujeito. Desse modo, para que o texto se constitua na condição de enunciado, é determinado por “sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2011, p. 308), uma vez que “as inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, determinam a índole do texto” (BAKHTIN, 2011, p. 308).

Ainda, de acordo com o autor citado, o texto como enunciado tem as seguintes características: (i) representa a materialização semiótica de um acontecimento da vida; (ii) “é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)” (BAKHTIN, 2011, p. 310); (iii) “é aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história” (BAKHTIN, 2011, p. 310); (iv) “sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2011, p. 311); e (v) “é um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores” (BAKHTIN, 2011, p. 311).



### 3 A CENTRALIDADE DO TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

A postura teórico-filosófica que orientou um olhar dialógico para o estudo da linguagem, na década de 1980, influenciou estudiosos brasileiros a pensarem em propostas de ensino de língua materna. Principalmente, aquelas que visaram compreender leitura e produção de texto como habilidades para além dos domínios da imanência linguística. Isso acarretou uma grande mudança nas abordagens didáticas desses objetos, pois, gradativamente, consolidaram-se metodologias de ensino fundamentadas no princípio da interação. Sobretudo, esses modos didáticos de fazer o ensino de língua materna foram pensados em conformidade com a relação intersubjetiva, a situação que cria as condições de produção, o lugar, o tempo, a necessidade de comunicação etc. Diante disso, no ensino de língua materna, foram priorizados aspectos relacionados com as práticas discursivas como acontecimentos da vida, ou seja, com o uso da linguagem nos campos da atividade humana.

Para elucidar as razões que fomentaram a postura dialógica como diretriz para o ensino de língua a partir dos anos 1980, cabe salientar alguns aspectos relevantes que contribuíram para instituir as metodologias das décadas de 1950, 1960 e 1970. Nesse sentido, como estudioso da área, Azeredo (2007) afirma que, durante essas três décadas, de modo geral, as metodologias de ensino apontavam para instruções pedagógicas que preconizavam o desenvolvimento de habilidades caracterizadas pela correção linguística no falar e no escrever, bem como pela identificação dos elementos gramaticais na imanência da estrutura. Como visto, essas questões norteavam uma visão redutora, uma vez que, como expressiu o autor, desconsideravam as variações linguísticas e privilegiavam a exclusividade da variação escrita como forma de expressão (AZEREDO, 2007).

Ao discutir isso, Beth Marcuschi (2010, p. 66) chama a atenção para o fato de que o ensino de língua, nessas três épocas, avigorava “questões voltadas para a escrita correta, compreendida como a escrita que primava pela observância das regras da gramática normativa e da ortografia”. Isso acontecia graças à visão de que “os textos eram vistos como um agrupamento de palavras e frases, e, neste sentido, para se chegar à elaboração textual, bastava que os alunos aprendessem a escrever e a juntar frases gramaticalmente corretas” (MARCUSCHI, 2010, p. 66). Por isso, a prática pedagógica de língua portuguesa era pensada, especialmente, para fomentar um ensino caracterizado pela “realização de análises morfológica e sintática de palavras e de frases isoladas, associado à leitura de textos literários clássicos [...], [e isso era] necessário e suficiente à capacitação dos alunos para a escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 66).





Na concepção de Rojo e Cordeiro (2004), as questões relacionadas ao texto, como suporte material para a codificação da comunicação humana, como base para a produção de estratégias e habilidades de leitura e escrita e como realidade material abstraída das circunstâncias da vida, contribuíram para uma mudança de paradigma no modo de fazer das metodologias de ensino. Isso levou o texto a ser compreendido na ótica de instância enunciativo-discursiva para as práticas de uso tanto na sala de aula quanto em outras esferas da atividade humana. Sendo assim, o foco das metodologias de ensino passou a ser nas “situações de produção e circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (textuais e discursivos)” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10). Dessa maneira, como ainda defendem as autoras, “forma e conteúdo têm importância e são determinados apenas dentro do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11).

Nessa mesma perspectiva, Geraldi (1997) defende o texto como um lugar discursivo no qual são mobilizados pontos de vista da coletividade social, onde são materializadas as atividades de linguagem de sujeitos históricos sociais. Nesse caso, o texto é visto como uma instância linguística, discursiva e enunciativa, na qual os seres humanos interagem e constroem as diversas realidades do mundo. Nesse sentido, o processo de construção de texto orientado pelo princípio da interação se estabelece pela “relação entre um eu e um tu, relação intersubjetiva em que se tematizam representações das realidades factuais ou não” (GERALDI, 1997, p. 13). Isso significa dizer que, partir dessa visão de texto como produto e lugar da interação, como defende Koch (2006), no processo de ensino de língua materna, o texto assume o papel de uma construção verbal, ou não verbal, discursivo-enunciativa, produzida para um público específico, para ser avaliada por esse público, de modo que construa sentido no seu entendimento (GERALDI, 1997).

Por essa razão, como salienta o autor mencionado, pensar no texto por essa ótica significa considerar que “o trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção” (GERALDI, 1997, p. 105). E, portanto, usar o texto como recurso pedagógico em sala de aula significa atentar para a construção de um processo de trabalho caracterizado: (i) pela relação intersubjetiva entre sujeitos sociais; (ii) pela mobilização de elementos linguísticos preenchidos semanticamente por valorações sociais; (iii) pela construção de estratégias marcadas linguisticamente para a negociação e a escolha de sentidos na leitura; (iv) pelas estratégias como escolhas avaliativas a partir dos campos da atividade humana onde os textos são produzidos; e (v)





pela multiplicidade de usos da linguagem em relação com a heterogeneidade da linguagem quanto suas variedades sociais.

Ao considerar o texto como ponto de partida e de chegada para o ensino de língua, Geraldi (2007) assume que o processo de construção textual revela uma totalidade caracterizada por formas e por discursos que se orientam e orientam as práticas de linguagem dos sujeitos nas esferas sociais. Isso desloca o texto de sua centralidade material e o ancora nas dependências da “relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcado pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1997, p. 135). Com efeito, é nesse processo que “o sujeito compromete-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que ele faz parte, mesmo quando dela não está consciente” (GERALDI, 1997, p. 136). É, nesse ínterim, como entende o autor citado, que o texto se estabelece como o lugar do encontro entre sujeitos e seus pontos de vista.

Na perspectiva do autor, a metodologia, que orienta o trabalho com o texto como um processo material de construção das atividades humanas na vida, constitui-se a partir do ponto de vista teórico do sociointeracionismo. Esse olhar teórico, por sua vez, institui que “o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social” (GERALDI, 1996, p. 27). Desse ponto de vista do autor, pode-se concluir que o trabalho com a linguagem se estende para além do ensino da normatividade estrutural. Este compreende uma tarefa que abrange a heterogeneidade, sobretudo, nas particularidades da variação linguística. Por isso, o ensino se pauta em apresentar linguagens e não a apenas linguagem formal escrita.

Assim, pensar em uma perspectiva sociointeracionista de ensino significa considerar que o trabalho com a interação constitui modos de negociação de sentidos e a incorporação de conhecimentos linguísticos prévios à fase escolar (GERALDI, 1996). Nesse caso, como fomentar o autor, nessa abordagem se instauram três pontos de vista relevantes para a composição do processo de ensino, a saber: (i) o modo de compreensão da linguagem; (ii) o modo de definição da língua; e (iii) o enfoque da variação e das diretrizes discursivas no trabalho de leitura e produção textual. E, portanto, esse modo pedagógico de fazer o ensino acontecer privilegia três atividades essenciais na centralização do ensino de língua materna, a conhecer: a prática de leitura, a produção e a análise linguística de textos (GERALDI, 1996).

Trilhando essa perspectiva, Rojo e Cordeiro (2004) salientam que esse modo de compreender o processo de ensino foi de extrema relevância para a chamada virada discursiva ou enunciativa no





ensino do uso do texto na sala de aula. Esse paradigma em questão foi ecoado “com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa, embora já tivesse eco anteriormente em numerosas propostas curriculares oficiais estaduais” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10). Ainda, de acordo com essas autoras, cabe dizer que, nessa virada, passaram a ter importância as condições de produção dos textos e sua circulação. Essas concepções foram essencialmente eficazes para implementar no processo de ensino-aprendizagem de língua materna a noção de gêneros discursivos-textuais (ROJO; CORDEIRO, 2004). Portanto, nesses documentos oficiais, o gênero “é considerado como objeto de ensino dos eixos do uso da língua materna em leitura e produção de texto e indica o lugar do texto (oral e escrito) como materialização de um gênero – unidade de trabalho – e suporte de aprendizagem de suas propriedades” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10).

Compartilhando dessa mesma perspectiva, Antunes (2003) investiga as metodologias usadas para o processo de ensino no ensino básico e chega à conclusão de que, em muitas escolas do país, ainda são aplicadas práticas pedagógicas que contemplam o ensino estrutural da língua. Principalmente, por abordarem o texto como pretexto, tirando do seu foco a preferência pela ideia de texto como materialização do posicionamento autoral para a comunicação nas diversas esferas da atividade humana. Para a autora, essas práticas são irrelevantes e desnecessárias, pois não priorizam nem estimulam “a formação de leitores para ler e escrever gêneros não escolares, como manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais, e muitos outros materiais escritos” (ANTUNES, 2003, p. 15). Assim, no ponto de vista de Antunes, “o ensino de língua portuguesa deve levar em conta propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente” (ANTUNES, 2003, p. 15).

Em seus estudos, essa autora defende um ponto de vista que concebe o ensino de língua materna fundamentado em princípios dialógicos. Ou seja, que contemple a participação dos interlocutores em seus contextos sociais como um processo de criação discursiva, avaliação, negociação e escuta no uso da linguagem para consolidar as atividades humanas (ANTUNES, 2003). Para essa pesquisadora, um processo de ensino efetivo deve considerar: (i) a participação do sujeito na sociedade, (ii) o descobrimento das regularidades do funcionamento interativo da língua, (iii) a produção de texto como práticas diversas nas múltiplas situações sociais, (iv) a aquisição de competências nas práticas de leitura e de escrita, (v) o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.



A essa proposta de Antunes (2003) alinha-se com a orientação do letramento como um processo de efetivação do uso da língua nas diversas esferas sociais. Assim, esse processo fundamenta uma prática pedagógica relacionada com o uso do sistema em diversos contextos sociais. Mais especificamente, naqueles que orientam/condicionam à ação do sujeito pela exigência de suas necessidades efetivas de comunicação em situações que os obrigam a ter o domínio do código linguístico e das habilidades para ler e escrever. Diante disso, é significativo considerar que atividades de leitura e escrita nos lugares sociais compreendem ações humanas que atribuem às pessoas o direito de exercer sua cidadania como agentes ativos, capazes de criar e transformar as diversas realidades do mundo. Em se tratando do letramento, Franchi (2011) afirma que tal prática é pensada como ações de linguagem que, por sua vez, são cogitadas como atividades construtivas que conferem ao ser humano um instrumento de elaboração do pensamento, da identidade, da realidade; um trabalho dinâmico que constitui o sujeito e mundo.

Em consonância com Soares (2010, p. 18), letramento diz respeito ao “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Isso significa considerar que, nesse ponto de vista, o trabalho com o texto deve ser feito para fomentar a instauração da situação discursiva (SOARES, 2010). Isto é, para representar a relação entre o leitor e o livro, a observação da obra pelo leitor, o modo de manuseio do livro pelo leitor, bem como a negociação de sentidos entre o leitor e os pontos de vista do autor. Nesse caso, portanto, o letramento institui modos de uso e de avaliação/negociação de sentidos que às habilidades de ler e escrever atribuem “consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 2010, p. 17-18). Ademais, estabelece “a introdução de escrita em um grupo até então ágrafo [e] tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística” (SOARES, 2010, p. 18).

Pensando a noção de letramento no contexto hodierno de ensino-aprendizagem, o trabalho com o texto, na visão de Rojo e Moura (2012), aponta para modos didáticos intitulados multiletramentos. Nesse sentido, direciona “dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade, [a saber], a multiplicidade cultural das populações [e] a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ele se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Isso quer dizer que, conforme as exigências comunicativas do movimento da cultura da globalização, o texto, no processo de ensino de língua materna, ganha uma nova roupagem, haja vista a implementação de novas tecnologias digitais, como





as redes sociais, os blogs, os sites etc. Assim, a ideia de letramento contempla um ensino caracterizado pela prática de leitura e escrita em gêneros digitais. Isto é, em “produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos popular/de massa/erudito)” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Nesse caso, conforme as autoras citadas, o texto passa a ser entendido como hipertexto, ou seja, na estrutura de rede, são tipos de enunciados caracterizados por serem “interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede)” (ROJO; MOURA, 2012, p. 23). Alinhado a essa percepção, Xavier (2010, p. 208) entende hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Através dessa concepção de texto, instauram-se práticas pedagógicas que, conforme entendem Rojo e Moura (2012), enfocam na competência técnica e no conhecimento prático do usuário; no entendimento dos diferentes tipos de textos operados pela tecnologia; na (re)criação de novos paradigmas a partir daqueles que foram aprendidos.

No paradigma da teoria dos multiletramentos, a linguagem passa a ser estudada pela ótica da multissemiose ou da multimodalidade, pois, ao invés de uma abordagem apenas linguística, os suportes digitais permitem a operação discursiva materializada em “imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de performances e danças, texto escrito e oral” (ROJO; MOURA, 2019, p. 11). Desse modo, o processo de ensino consolida práticas pedagógicas que integram “a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramento” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20). Portanto, o papel central da escola é instaurar no aluno competências no uso de diversas linguagens, sobretudo naquelas apresentadas nas novas tecnologias digitais da informação e comunicação.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo bibliográfico afinado com as diretrizes da pesquisa qualitativa interpretativista foi imprescindível para podermos pensar em como a filosofia do Círculo de Bakhtin contribuiu para fomentar metodologias que orientam o ensino de língua materna a partir do prisma dialógico. Nesse sentido, fizemos uma leitura dos conceitos que julgamos relevantes e, com base nessa tomada de







posição, pudemos cogitar posicionamentos pedagógicos capazes de implementar a relevância dos multiletramentos nas práticas de leitura e produção de texto, principalmente, no que diz respeito ao uso dessas habilidades nos diversos contextos da atividade humana.

Esse modo de instituir o fazer metodológico nos orientou para apontamentos nos quais o ensino de leitura e produção de textos em língua materna constitui um processo caracterizado pela adoção de uma prática pedagógica que não privilegia o texto como apenas um conjunto de elementos linguísticos isolados do contexto social. Dessa maneira, filosofia do Círculo de Bakhtin nos possibilitou compreender o ensino de língua portuguesa através de um olhar teórico capaz de singularizar e consolidar (flexivelmente) um modo pedagógico de fazer. Mais especificamente, nos fez entender a possibilidade de pensar um ensino de texto moldado na construção concreta de elementos da língua, da vida, da história, da cultura, da ideologia, da axiologia etc. Nesse sentido, esse enfoque nos fez perceber o texto como uma instância discursivo-enunciativo-linguística, na qual se encontram, em sua materialidade, outros textos, outros pontos de vista e outras vozes sociais. Assim, ao considerar essa ideia de texto como um ponto de partida e de chegada para a sala de aula, as diretrizes dialógicas contribuíram para a efetivação do conhecimento da vida através da língua. Sobretudo, para a construção identitária do aluno capaz de conhecer as diversas linguagens do seu mundo e não apenas aquela idealizada pela escola, e para criar competências que promovam no aluno o saber usar as linguagens em todo e qualquer contexto social.

Sendo assim, ao responder ao questionamento que indaga como a filosofia do Círculo de Bakhtin atua/induz/opera nas metodologias de ensino, principalmente, no que diz respeito às práticas de leitura e produção de texto, chegamos à conclusão que consolida os seguintes resultados:

- (1) no processo de ensino de leitura e produção textual, a língua deve ser considerada como uma estrutura dinâmica constituída a partir das necessidades de uso do sujeito e de diversas condições que se instauram nas esferas da atividade humana;
- (2) a linguagem deve ser pensada como o material multissemiótico capaz de instanciar todo e qualquer processo de criação da atividade humana;
- (3) o texto deve ser entendido como uma instância material na qual se refletem e se refratam pontos de vista de outros textos, um conjunto de vozes oriundas das diversas coletividades sociais;
- (4) o sujeito aluno tem de ser visto não apenas como um ser biologicamente capaz de produzir linguagem e expressar sua opinião num conjunto linguístico, mas também como um ser socialmente inserido nas esferas da atividade humana, e ter uma consciência construída a partir do





contato com outros sujeitos, como os colegas de sala, o professor, seus familiares, seus amigos de comunidade, seus pais, seus irmãos etc.;

(5) o sujeito professor precisa exercer o papel de mediador, isto é, um orquestrador de vozes no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, deve ser aquele interlocutor que dialoga com suas ideias, com as ideias dos alunos e com as ideias de outrem;

(6) no processo da escrita, é imprescindível a construção texto ser compreendida como uma atividade de produção interativa, contínua, planejada, orientada não apenas para as necessidades comunicativas da esfera escolar, mas também para aquelas oriundas de toda e qualquer esfera da atividade humana;

(7) a leitura deve ser compreendida como um processo de avaliação e escuta, uma tomada de posição do sujeito leitor em relação ao sujeito escritor e a outros sujeitos que são atravessados no diálogo do texto, isto é, ler corresponde à ideia de negociar sentidos com o outro, de criticar, de concordar, de discordar, de adentrar ao mundo do outro, mas não perder o pertencimento do seu mundo;

(8) a escola não pode ser compreendida como uma instituição fechada que orienta o aluno apenas para o conhecimento estrutural de atividades formais, mas um lugar social no qual se orienta para o uso da linguagem e da língua nos contextos da vida;

(9) o livro didático não pode ser compreendido como o conjunto de atividades prontas, acabadas e desprovidas de elementos temáticos alheios ao conhecimento do aluno, mas um conjunto de sugestões e de possibilidades nas quais exista o diálogo do conhecimento de mundo do aluno com os conhecimentos curriculares apresentados pela escola.

Diante disso, assumimos que alcançamos o objetivo da nossa pesquisa, pois concluímos que o princípio dialógico orienta as metodologias hodiernas de ensino de língua materna, fomentando práticas pedagógicas caracterizadas e alinhadas com o processo de construção de competências linguístico-discursivas no aluno para escrever e ler as diversas realidades da vida. Por isso, atentar para esse *modus operandi* do ensino de língua significa olhar para o diálogo contínuo entre a visão de linguagem, de língua, de sujeito, de texto, de escola etc. Ademais, assumir esse ponto de vista compreende atentar para um ensino de leitura e produção de texto marcado pela implementação de habilidades que capacitem os alunos a usarem a língua proficientemente para se comunicarem através de quaisquer gêneros discursivos, sejam eles orais, impressos ou digitais.



## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, J. C. de. **Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas na poética de Dostoiévski.** Tradução direta do russo, notas e prefácio: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Prefácio e edição francesa: Tzvetan Todorov. Introdução e tradução: Russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: a estilística.** Tradução, prefácio, notas e glossário: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- FLORES, V. N. **Dicionário de linguística da enunciação.** São Paulo: Contexto, 2009.
- FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita.** São Paulo: Cortez, 2011.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2006.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, B. **Escrevendo na escola para a vida.** In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. (org.). Coleção explorando o ensino-Língua Portuguesa. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein Cultrix. São Paulo: 2006.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.





VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Paulo: Pedro & João, 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

XAVIER, A. C. **Leitura, texto e hipertexto**. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

*Artigo recebido em: 03/03/2021*

*Artigo aprovado em: 21/06/2021*

*Artigo publicado em: 07/07/2021*

#### COMO CITAR

OLIVEIRA, A. F. F. de. A centralidade do texto no ensino de língua materna: uma perspectiva da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02105, 2021.

