



O estudo do texto na concepção bakhtiniana: reflexões sobre o ensino da leitura e da produção textual

Ivone Ferreira de Alcantara Oliveira¹
Joceli Mota Correa da Rocha²

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o estudo referente ao conceito de texto na concepção bakhtiniana, tendo em vista as contribuições pedagógicas desse enfoque para o ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual em sala de aula. Embora haja várias pesquisas e discussões de estudiosos de linguagem com foco nessa temática, na prática docente, ainda há certa dificuldade, principalmente, quando se trata de atividades que valorizem a interação entre autor-texto-leitor. Fato que nos motivou à produção desta pesquisa. Para isso, tem-se como aporte teórico Bakhtin (2011), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), Koch (2011), Koch (2015), Koch e Elias (2017 a, b, c), Morais e Silva (2018), Sousa, (2019; 2022), Titello (2020), Oliveira; Alves; Bessa, (2020) e (Valério; Diedrich, (2022).

PALAVRA-CHAVE:

Estudo do texto;
Concepção bakhtiniana;
Leitura;
Produção textual.

¹ Professora de Língua Portuguesa. Atualmente lotada na SEDUC- Secretaria de Estado da Educação de Porto Velho/RO. Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação Strictu Senso em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6694770493045431>. E-mail: ivone.alcantara@hotmail.com. Orcid - <http://orcid.org/0000-0001-8328-3269>.

² Professora do curso de Pedagogia, Psicologia, Administração e Enfermagem, Membro do NDE, Presidente da CPA e Membro do Núcleo Psicopedagógico da Estácio FAP de Pimenta Bueno/RO. Mestre em Ciências Ambientais pela (UNITAU/SP) e Docência do Ensino Superior pela UTN /AR). Doutoranda em Desenvolvimento Regional pela UNISC Rio Grande do Sul. E-mail: profmotaacocha@gmail.com. ORCID 0000-0002-5220-668X.

1 Introdução

Os estudos sobre conceito de texto perpassaram várias décadas no decorrer das quais muitos estudiosos da área de linguagem discutiam sobre as concepções desse objeto em diferentes perspectivas. Nesse sentido, os aspectos como, língua, sujeito e texto, estão no centro das discussões teóricas da área de Linguística e Linguística Aplicada até a década atual. Assim, nessas considerações iniciais, parte-se da ideia de que para tratar do conceito de texto é necessário compreender que o próprio sentido de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Nessa lógica, trata-se de três concepções que envolvem esses três elementos: a) A língua como representação do pensamento, sendo o sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer e o texto visto como um produto – lógico- do pensamento do autor; b) A língua como código – mero instrumento de comunicação, sendo o sujeito como (pre) determinado pelo sistema e o texto como um simples produto da codificação c) A língua como fenômeno social/dialógica, sendo os sujeitos como atores/construtores sociais e o texto o lugar da interação em que os sujeitos ativos – dialogicamente- nele se constroem e são construídos. (Koch, 2015).

Observa-se que as discussões sobre o conceito de texto nessa última concepção aumentaram entre as pesquisas brasileiras, conseqüentemente, abarcado pelo documento oficial BNCC (2018), em que o ensino de Língua Portuguesa deve envolver de forma integral os quatro aspectos: leitura, escuta, produção textual e análise linguística. Ademais, tal concepção de linguagem também é discutida nas propostas de ensino em alguns livros didáticos, apesar da abordagem de língua-sujeito-texto não atender, de fato, o que se defende nos pressupostos bakhtinianos. Diante da abrangência dos estudos dessa concepção e da importância para o ensino de língua materna, questiona-se: As práticas de ensino da língua materna, em específico da leitura e da produção textual, em sala de aula, estão embasadas nessa concepção?

A partir dessa indagação e reflexões a respeito da temática em tela, esta pesquisa tem como objetivo principal refletir sobre o estudo referente ao conceito de texto na concepção bakhtiniana, tendo em vista as contribuições desse enfoque para o ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual em sala de aula. As reflexões foram organizadas em três tópicos sendo: o primeiro, a leitura dialógica; o segundo, a relação autor-leitor-texto e o terceiro, a produção textual do gênero argumentativo na abordagem dialógica. Para tanto, teoricamente, embasamos em Bakhtin (2011), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), Koch (2011), Koch (2015), Koch e Elias (2017 a, b, c), Morais e Silva, 2018, Sousa, (2019; 2022), Titello (2020), Oliveira; Alves; Bessa, (2020) e (Valério; Diedrich, (2022).

2 O texto na perspectiva dialógica: a leitura em questão

Entender o texto como resultado da interação entre texto-autor e leitor é indispensável para a prática pedagógica, sobretudo, no trabalho com a leitura, visto que se trata de uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. Nessa relação, o sentido do texto é construído a partir das pistas dadas pelo autor e os conhecimentos de mundo do leitor o qual deve assumir uma atitude responsiva e ativa durante a realização da leitura.

Em “Ler e compreender os sentidos do texto”, as autoras Koch e Elias (2017a) destacam a realização da leitura com base em três diferentes perspectivas nas quais ficam nítidas a compreensão do conceito de texto.

1) A leitura com foco no autor: trata-se do texto como produto pronto, acabado e o leitor como um decodificador das informações contida nele, sendo desconsideradas suas experiências e conhecimentos exercendo, pois, um papel passivo;

2) Foco no texto: a língua é vista como código e o sujeito (pre) determinado pelo sistema, sendo considerado como um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, ficando para este apenas o conhecimento do código utilizado.

3) Foco na interação autor-texto-leitor: Concepção “interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos e que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto, ao se considerar o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

É perceptível que nas duas primeiras opções o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução, nas quais o texto é visto como algo pronto acabado. Sendo a última diferenciada por tratar o texto como evento comunicativo no qual o sentido é construído na interação texto-sujeito. Em consequência disso, “a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” que se realiza claramente por meio dos “elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, entretanto, “requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”, [...] uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”, explicam Koch e Elias (2017a, p.11).

Diante desses apontamentos e análises, compreende-se que

Nossa relação com a linguagem a partir dos enunciados orais e escritos está inserida no estilo que se adequa ao nosso contexto, pois todos nós,

de certa forma, temos uma realização de trabalho com o texto, já que este no contexto comunicativo se insere nos modelos verbais, não verbais e sincréticos. Quando aprendemos a escrever, aprendemos também a ler, a analisar o discurso do outro, a fazer nossas inferências e a estabelecer nossas conexões no trabalho intertextual dos múltiplos textos, entendidos como objetos ou instrumentos de discussão. (SOUSA, 2019).

A partir do citado acima, entende-se, que o indivíduo usa a linguagem para além de expressar o pensamento ou transmitir conhecimentos, pois é por meio dela que ele age e atua sobre o outro e sobre o mundo. Assim, ao se tratar do contexto de sala de aula, o texto é visto como o lugar de interação já que as trocas de informações entre professor e alunos acontecem a partir dele. Nesse caso, os envolvidos alunos/professor passam a ser participantes responsivos e ativos ao receberem e compreenderem o discurso e sobre ele concordar ou discordar de forma parcial ou totalmente, como explicam Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011).

Entretanto, esse não é ainda o tratamento dado ao texto em muitos casos do ensino atual. Conforme Titello, (2020), as atividades desenvolvidas em sala de aula, em muitos casos, ainda estão embasadas em concepções redutoras de leitura como ato de mera decodificação, considerando ora o texto, ora o leitor. O que impede a relação entre texto e leitor. Com isso, em seus apontamentos destacam a importância e a necessidade de se buscar estudos voltados ao ensino de leitura que

Restitua o leitor no centro da leitura, sendo esta compreendida como um ato realizado efetivamente por um sujeito, o aluno leitor, e que assume, por isso, um valor existencial para a vida daquele indivíduo, ao contrário do uso da leitura como mero e enfadonho exercício escolar, destituído de qualquer relevância. (TITELLO, 2020).

Essas observações do autor dialogam com Fuza, Ohuschi e Menegassi ao afirmarem que é preciso partir do entendimento de que o lócus da linguagem é a interação. Desse modo, a prática pedagógica deve permitir a interlocução entre leitor-texto-autor, os quais são incumbidos pela construção dos significados e pela produção de sentidos do texto. Assim, ao se considerar a leitura como “co-produção de sentidos, fundamentada na perspectiva sócio-discursiva, considera autor e leitor como partes constitutivas da comunicação verbal e a compreensão de um texto como parte preparatória da atitude responsiva ativa do leitor”, citam Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 495).

É possível entender, então, que defender a leitura como ato dialógico, construída na interação entre os interlocutores leitor/texto/autor, é compreendê-la como encontro de alteridades, como cita Bakhtin (2011). Consequentemente, uma das formas para o trabalho com a leitura em sala é considerar também que ao ler “o indivíduo o faz como um participante real da comunicação discursiva e não como um leitor passivo.” Da mesma forma os alunos, independentemente, da faixa etária, ou série que estão cursando, ao lerem, trazem significações externas para dentro do

texto, ao produzir de modo explícito ou implícito, uma resposta, concordando, discordando com o que leu, ou ainda, complementando a informação lida. Assim sendo, a leitura é construída a partir da relação interlocutiva entre o autor e o leitor por meio do texto, explicam Morais e Silva (2018, p. 209).

3 Autor-texto-leitor: escrever é dialogar com o outro

Entende-se que não existe linguagem desvinculada do indivíduo que a produz e do outro a quem se destina – o seu interlocutor. Segundo Bakhtin (2011, p. 272) “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” Tratando-se da prática textual, pode-se dizer que o diálogo é inegável entre autor-texto-leitor, visto que o autor no ato da escrita recorre a seus conhecimentos socioculturais adquiridos seja pela convivência social ou pelas leituras realizadas em outros momentos. Dessa forma, Titello nos leva à reflexão de que ao produzir um texto na escola,

O estudante é ali, naquele espaço-tempo específico, um autor-criador, que está em posição de compreensão ativa responsiva a enunciados anteriores com os quais entrou em contato através, entre outras formas, da leitura dialógica em sala de aula, que tem um interlocutor em mente no processo de produção, que tem uma apreciação valorativa sobre este interlocutor e sobre o tema de seu discurso, e que o professor participa deste movimento como leitor e não como corretor do texto. (TITELLO, 2020, p. 227).

Pelo exposto na reflexão acima, é preciso deixar a cultura das práticas de ensino artificiais – em que se lê e se escreve para apenas ser avaliado – e dar aberturas a outras em que as ações de ler e escrever aconteçam atreladas, integradas, e assim, serem mais significativas ao aluno. Além disso, no caso da produção textual aliada à leitura, é possível considerar no decorrer da atividade, as relações dialógicas interdiscursivas realizadas pelos alunos ao relacionarem as informações entre diferentes textos/enunciados que tratam sobre a mesma tem. Nesse viés, Bakhtin (2011, p. 261) explica que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Dessa forma, para entender como esta funciona - em sua dinâmica viva - é necessário entender que um texto, seja oral ou escrito, nunca se encerra nele próprio, há sempre o outro envolvido. Ainda, segundo o autor

[...] A nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Logo, é possível perceber que nesse processo existe relações dialógicas que perpassam o processo da leitura e da escrita textual, e que, portanto, não podem ser desconsideradas durante o trabalho docente no tocante à tais atividades. O que permite compreender que “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos que –dialogicamente- se constroem e são construídos no texto.” Tendo-se este como um evento comunicativo para o qual disputam aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. [...], como assinalam Koch; Elias (2017 b, p. 43).

Nessa perspectiva, entende-se que no texto, há espaço para muitos implícitos de diversos tipos os quais só podem ser detectados quando se tem como base, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Logo, a atividade com a escrita é complexa e requer de quem escreve muito mais do que as regras gramaticais tão exigidas nas aulas de Língua Portuguesa, visto que utiliza estratégias, como:

Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; Balanceamento/equilíbrio entre informações explícitas e implícitas; entre informações novas e dadas, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; Revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 34).

Por essa análise, ressalta-se que o trabalho com a escrita não se restringe apenas ao uso do código da língua, e nem às intenções do escritor, visto que o leitor-escritor interage com outros fatores extratextuais para a produção do seu texto. Nesse sentido, é importante destacar os quatro tipos de conhecimentos ativados no processo da escrita como a) o linguístico; relacionado à ortografia, gramática, e do léxico da nossa língua; b) o enciclopédico: conhecimentos de mundo armazenados na memória do escritor; c) o de texto: quando o escritor ativa modelos textuais sobre práticas comunicativas; d) os interacionais: ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais, apontados por Koch e Elias (2017b).

É nítido que o texto é inevitavelmente o ponto de interação social, sendo importantíssimo tal consideração nas práticas de produção textual, em sala de aula. Entretanto, isso não acontece, de fato, visto que se privilegiam atividades como, o exercício da palavra morta, sem endereçamento, conseqüentemente sem a relação interlocutiva. Compreende-se que um contexto não é propício para formar cidadãos comunicativamente competentes, e de fato, autores-leitores participantes ativos e responsivos de seus próprios textos, pois privilegia-se práticas de leitura e escrita nas quais o texto serve apenas para fins de leitura superficial e/ou explicações de formas e

conteúdos gramaticais, realizadas, geralmente, de forma individual, sem abertura para a interação, visto que para isso requer pelo menos o confronto de dois sujeitos, ressaltam (OLIVEIRA; ALVES; BESSA, 2020); (VALÉRIO; DIEDRICH, 2022).

4 A produção textual: o gênero argumentativo em questão

Embora muito se tenha discutido a respeito do texto na concepção dialógica de linguagem, há, ainda, muitos desafios para que o trabalho com o texto aconteça, de fato, nesse enfoque, como demonstrado nas observações de Titello,

A concepção dialógica de leitura e de escrita, [...] não é explorada como deveria no livro didático, que é, muitas vezes, utilizado como o único recurso didático por parte do professor em sala de aula. Muito fechadas, monológicas e, às vezes repetitivas, algumas atividades de leitura e escrita não estimulam o contato do aluno com outros materiais de leitura e exigem pouco de seu potencial criativo, uma vez que remetem ao estudo linguístico por si, não ao estudo, análise e produção de texto enquanto prática social interlocutiva, que demanda uma atitude ativa do aluno para a produção de sentidos. (TITELLO, 2020, p. 226).

Soma-se aos apontamentos do autor, as observações com relação a dois livros didáticos, *Multiversos: Língua Portuguesa*, volume único e *Língua Portuguesa Ser Protagonista* volume 3, (ambos do ensino médio), nos quais as atividades referentes à leitura e à escrita, numa grande maioria, são agrupadas por categorias de gêneros textuais, porém não embasadas nos conceitos de gêneros discursivos, de modo que se considere os aspectos como, temática, composição textual e estilo, entre outros elementos tratados no estudo de texto no viés em questão. Consequentemente, reforça o apego dos docentes às práticas tradicionais desenvolvidas mecanicamente, sem interlocução.

Diante desse cenário, apresenta-se nesse tópico discussões e alternativas que parecem ser interessantes ao trabalho docente, sobretudo, com gênero discursivo redação do ENEM, conteúdo trabalhado nos últimos anos do ensino médio, geralmente, com base apenas na teoria estruturalista da língua. Entende-se, então, que essas orientações podem contribuir com o professor que tenha interesse em desenvolver suas práticas a partir da perspectiva discursiva de Bakhtin, para o qual “A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos, [...], sintáticos [...]. Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado

concreto. (BAKHTIN, 2011, p. 306). Dessa forma, a escolha desses recursos linguísticos é feita pelo falante ou escritor diante da maior ou menor influência do interlocutor.

Essas reflexões dialogam com as prescrições da (BNCC 2018) na qual o trabalho com a linguagem deve considerar a leitura, a escuta, a produção textual e a análise linguística. Ou seja, trata-se de práticas integradas para atender os pressupostos estudados sobre o texto como enunciado.

A partir desse olhar, Koch e Elias (2017c) falam sobre o planejamento textual como uma estratégia significativa que o aluno/autor- como sujeito ativo e responsivo - pode se valer ao produzir o seu texto, a partir dos seguintes questionamentos:

Eu vou escrever sobre o quê? Qual o tema ou assunto? O que eu pretendo? Qual o objetivo da minha escrita? A quem dirijo a escrita? Quem é o meu leitor? Em que situação nos encontramos meu leitor e eu? Qual é a situação que envolve a mim (escritor) e a meu leitor. O que eu sei que o meu leitor já sabe e, portanto, não preciso explicitar? O que eu sei que o meu leitor não sabe e, por isso, preciso explicitar? Que gênero textual produzir pensando na situação comunicativa? (KOCH e ELIAS, 2017, p.160-161).

Como se percebe, tais questionamentos estimulam o aluno-autor a refletir sobre a situação sociocomunicativa, ou seja, sobre as condições do contexto sócio histórico de produção em que os interlocutores estão envolvidos. Além disso, essa estratégia facilita o entendimento, por parte do docente, de que o diálogo no sentido de Bakhtin

É inevitável no decorrer da elaboração de gênero discursivo argumentativo, perpassando por todas etapas: planejamento textual, produção, revisão, reescrita e avaliação. No entanto, ao se tratar especificamente do gênero argumentativo, é preciso além do planejamento textual, se preocupar também com a estrutura argumentativa, pois há um sujeito que argumenta e que se dirige a um interlocutor, na intenção de persuadi-lo. Assim, é primordial que na argumentação exista:

a) uma proposta que provoque em alguém um questionamento, quanto a sua legitimidade; b) um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar a aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta; c) um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação. (KOCH, 2011, p. 24).

É notável que se trata de um sujeito que argumenta na esperança de conduzir o outro a compartilhar da mesma convicção, mesmo sabendo que ele pode acatar ou contestar a argumentação. Para isso, não basta apenas justificar uma tese, é preciso saber lidar com a existência de teses contrárias as quais podem ser evocadas, citadas ou refutadas. Essas análises fortalecem a ideia de que toda argumentação é dialógica, visto que envolve os “sujeitos, seus conhecimentos e formas de compreensão da realidade. Entretanto depende da escola especificamente do professor de Língua

Portuguesa, ao trabalhar com a escrita argumentativa em sala de aula, a partir dos pressupostos dialógicos da linguagem, de modo a promover nos alunos atitudes de leitores-escritores responsivos ativos, capazes de construir argumentos a partir do diálogo com outros textos, em defesa de seu posicionamento.

Diante das sugestões dos autores a respeito da produção textual argumentativa, convém pôr em tela as discussões de Oliveira (2021), a respeito de seu estudo para subsidiar o professor no trabalho com o gênero discursivo redação do ENEM em sala de aula, de modo que a leitura e a produção textual aconteçam atreladas. Esse projeto é organizado em duas grandes etapas, a) oficina de leitura: momento para os alunos buscarem na internet gêneros discursivos que abordam um tema solicitado pelo professor, a partir de então, várias atividades são realizadas: leitura, mesa redonda, discussão e seminários; b) Oficina de escrita: momento para a prática da escrita argumentativa. Esta acontece em várias etapas: planejamento (projeto de texto), a produção textual, a revisão e a reescrita textual. O que favorece a interação entre autor-texto-leitor, pois os alunos dialogam com a temática e com diversos outros textos em uma etapa anterior, ao momento de produzir o seu próprio texto. Sendo assim, privilegia-se os pressupostos bakhtinianos: entender a linguagem como o lócus da interação, conseqüentemente, considerar as relações interdiscursivas nas discussões dos alunos, ao relacionarem a forma como vários textos de diferentes gêneros abordam uma mesma temática, entre outros. Assim, é inevitável a relação entre os interlocutores texto-leitor- autor.

Nessa perspectiva, argumentar a partir dos gêneros textuais na escola

Significa instrumentalizar os sujeitos e ampliar as práticas de letramento que se produzem no ambiente escolar. Isso implica na formação de sujeitos responsivos, reflexivos, críticos e capazes de construir seus argumentos na constituição do exercício pleno da cidadania. A prática da argumentação na escola, nesse sentido, possibilita aos sujeitos vivenciarem suas experiências linguísticas à luz da plenitude dos direitos e deveres sociais e linguísticos. (SOUZA, 2022, p. 43).

Nesse viés, o autor reforça seus apontamentos com relação ao trabalho com a argumentação em sala de aula, destacando vários gêneros textuais argumentativos que podem fazer parte de tal prática, entre eles: Artigo de opinião, diálogo argumentativo deliberado informal, carta do leitor/carta de reclamação, debate regrado – discurso de defesa, discurso de acusação, acrescenta-se a essa lista, a entrevista, por ser constituída de entrefalas e contrapalavras e não como uma atividade oral em que um indivíduo pergunta e o outro responde, passivamente.

Desse modo, vale observar que ao se tratar do texto como gênero discursivo, deve-se primordialmente considerar as condições de produção e recepção do gênero e os aspectos constituintes deste, por exemplo: o conteúdo temático – que se refere

ao assunto ou tema sobre o qual será produzido o texto; o estilo – que se refere à escolha dos recursos linguísticos do gênero; a construção composicional, que se refere à forma de organização textual. Esses três elementos “estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (Bakhtin, 2003, p. 262).

5 Considerações finais

Diante das pesquisas, discussões e reflexões sobre os estudos referente aos conceitos de texto, deu-se maior ênfase na concepção em que este é entendido como o lugar da interação em que os sujeitos ativos – dialogicamente- nele se constroem e são construídos. (Koch, 2015). O que provocou as indagações a respeito das contribuições dessa concepção para o ensino de leitura e produção textual em sala de aula.

Sendo assim, a partir das buscas teóricas pôde-se perceber que o texto na concepção discursiva, apesar de discutido com certa frequência nas produções acadêmicas e inserido nas orientações da (BNCC, 2018), ainda se encontra ausente em muitas práticas de ensino em sala de aula. Tal realidade mostra a necessidade dessa temática ser mais discutida, preferencialmente, por meio de pesquisas que se refiram às práticas pedagógicas no intuito de preparar e motivar o docente para o trabalho embasado nos pressupostos em questão.

Além disso, é necessário um olhar atento aos livros didáticos, estes, por serem o material de apoio docente e discente precisam, indispensavelmente, estarem embasados nos pressupostos discutidos nesta pesquisa, para que haja de fato um ensino de leitura e escrita que abra espaço para a relação interlocutiva entre autor-texto-leitor, a qual deve permanecer em todas as etapas das atividades que envolvem as ações de: ler, discutir, escrever. Logo, o trabalho da produção textual atrelada à escrita discutido por Oliveira (2021), pode contribuir para a questão retomada, neste parágrafo.

Portanto, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com outros professores, que como nós, pretendem agregar em suas práticas as contribuições de Bakhtin para o qual “o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há e nem pode haver enunciado,” como cita o próprio autor (2011, p.305). Sendo assim, nas práticas de escrita no contexto de sala de aula é imprescindível que se considerem os três eixos: leitura, escuta e produção textual pois, estes, possibilitam o diálogo bakhtiniano entre alunos/professor e autor-leitor-texto.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 de fev. 2022.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves. Ser protagonista: língua portuguesa, 3º ano, Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: SM, 2016.
- CAMPOS, M. T. A.; LUCAS, S. O. **Multiversos: Língua Portuguesa**, 1. ed. - São Paulo: FTD, 2020.
- FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>. Acesso em 19 de fev. 2023.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2015.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017^a
- KOCH, I. G. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017b.
- KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto 2017.
- OLIVEIRA, Ivone Ferreira de Alcântara. Subsídios para o trabalho com o gênero discursivo redação do Enem. *Interfaces*, v. 12, n. 1, p. 242-258, 2021. Disponível em [file:///C:/Users/Asus/Downloads/6569-33070-1-PB%20\(10\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/6569-33070-1-PB%20(10).pdf). Acesso em 15 de fev. de 2023.
- OLIVEIRA, J. A. de; ALVES, W. M.; BESSA, J. C. R. A construção argumentativa do dizer do aluno na produção textual escrita no ensino médio. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 29, p. 801-820, 2020. Disponível em <file:///C:/Users/Asus/Downloads/pwutchs,+43.+OLIVEIRA.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2022.
- MORAIS, J. de F. dos S.; SILVA, J. M. Concepções de leitura e linguagem: diálogos com bakhtin. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 4, N.1- pág. 204 - 219 – (jan. – abr. de 2018). Disponível em <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/26675/23563. Acesso em 22 de fev. 2023.

SOUSA, I. V. Bakhtin na prática pedagógica e no ensino da linguagem. In: A Produção do Conhecimento nas Letras, Linguísticas e Artes. SOUSA, I. V (Org.). 2019. Disponível em <file:///C:/Users/Asus/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/bakhtin-na-pratica-pedagogica-e-no-ensino-da-linguagem.pdf>. Acesso em 10 de fev. 2023.

SOUSA, I. V. Os gêneros textuais argumentativos na escola. Revista Linguagem em pauta| V.2., N.1., JAN.-JUN. 2022, p. 06-23. Disponível em <https://linguagempauta.uvanet.br/index.php/lep/article/view/19/19>. Acesso em 10 de fev. 2023.

TITELLO, V., D. A indissociabilidade entre leitura-escrita na educação básica: uma proposta bakhtiniana para o ensino de língua materna. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 12, nº 02 - ago/dez, 2020 ISSN: 2176-9125 Disponível em <file:///C:/Users/lvone/Downloads/pwitchs,+43.+OLIVEIRA.pdf>. Acesso em 24 de nov. 2021.

VALERIO, P. da SILVA; DIEDRICH, M. S. Produzir textos na sala de aula: reflexão teórica à luz de Bakhtin. In: **Produção textual na teoria e na prática: os caminhos da avaliação**. SILVA; P. L. O.da.; COSTA, A. R. (Orgs). 2022. Disponível em <https://www.pimentacultural.com/livro/producao-textual>. Acesso em 20 de jan. 2023.



The study of the text in Bakhtin's conception: thoughts on the teaching of reading and textual production

ABSTRACT:

This article aims to reflect on the study regarding the concept of text in the Bakhtinian conception, in view of the pedagogical contributions of this approach to the teaching and learning of reading and of text production, in classroom. Although there are several studies and discussions by language scholars focusing on this theme, in teaching practice, there is still some difficulty, especially when it comes to activities that value the interaction between author-text-reader. This fact led me to the production of this research. For this, Bakhtin (2011), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), Koch (2011), Koch and Elias (2017 a, b and c), Morais e Silva (2018), Sousa (2019; 2022), Titello (2020), Oliveira; Alves; Bessa, (2020) e (Valério; Diedrich, (2022), among other authors who also follow the same lineage.

KEYWORDS:

Text study;
Bakhtinian conception;
Reading;
Textual production.