

LINGUASAGEM

LEITURA, GÊNEROS DISCURSIVOS E LIVRO DIDÁTICO: BAKHTIN EM DIÁLOGO COM AS TEORIAS DOS LETRAMENTOS

Rogério Macedo de Oliveira¹

RESUMO

Neste ensaio², pretende-se apontar e discutir contribuições teóricas propostas por Bakhtin em torno das noções de linguagem e gêneros do discurso, coadunando-as às atividades de leitura em espaços escolares no ensino de línguas na contemporaneidade. Para tal, são sugeridas possíveis aproximações de conceitos descritos por Bakhtin e seu círculo com perspectivas de leitura ligadas ao campo de estudos dos letramentos. A partir desse percurso, espera-se que o presente ensaio forneça um conjunto de reflexões teóricas relevantes a pesquisadores e docentes da área da Educação, sobretudo àqueles que utilizam livros didáticos tanto na condição de importantes materiais de ensino de leitura como também potenciais objetos de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do discurso; Bakhtin; Letramentos.

ABSTRACT

This essay aims to examine and discuss Bakhtin's theoretical contributions to the notions of language and speech genres, situating them within reading practices in contemporary language education. To this end, it explores potential intersections between concepts developed by Bakhtin and his circle and reading perspectives within literacy studies. By following this analytical approach, the essay seeks to offer relevant theoretical insights for researchers and educators, particularly those who engage with textbooks both as essential resources for reading instruction and as objects of academic inquiry.

KEYWORDS: Speech genres; Bakhtin; Literacy studies.

¹ Graduado em Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Português e Inglês, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Linguística pelo *Programa de Pós-Graduação em Linguística* (PPGL) da mesma instituição, atuando na linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas. Atualmente, é professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). E-mail: lusorogério@yahoo.com.br.

² Este ensaio resulta da integração de duas produções de seu autor: o trabalho final entregue à disciplina *Tópicos de Linguagem: Questões Teóricas e Metodológicas nos Estudos Bakhtinianos*, cursada em 2016, e a dissertação de mestrado intitulada *Texto publicitário e Letramento Crítico no livro didático de Língua Portuguesa: ampliando paradigmas de leitura* (2018), ambas vinculadas ao *Programa de Pós-Graduação em Linguística* (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Com ênfase para as noções bakhtinianas, a reflexão aqui apresentada procura relacionar, de forma sucinta e objetiva, alguns dos aportes teóricos mobilizados nessas duas produções.

Introdução

Ao longo desta primeira malha de discussões, pretende-se elucidar algumas das principais noções propostas por Bakhtin e seu círculo concernentes à linguagem e a alguns de seus desdobramentos correlatos, tais como as noções de práticas de leitura, enunciado, texto e gêneros do discurso. Tal ação é necessária ao melhor entendimento de como o referido estudioso compreendia alguns dos elementos mencionados, sobretudo em virtude de algumas de suas noções serem, ao menos em termos metodológicos, distintas daquelas de viés saussuriano e que, até então, dominavam o cenário dos estudos linguísticos de sua época.

Como apontamento inicial, é possível destacar algumas das noções propostas por Volóchinov, um dos principais integrantes do círculo de Bakhtin, para quem a palavra não deixa de estar articulada e sedimentada em sua relação com o meio social e, conseqüentemente, com outros sujeitos que o compõem, sendo tomada enquanto o meio “mais apurado e sensível da comunicação social” (Volóchinov, 2018, p. 99). Para o referido estudioso, portanto, a relação estabelecida entre a língua, a palavra e a vida em sociedade é de indissociabilidade, na medida em que as duas primeiras só se tornam vivas e detentoras de sentido ao serem mobilizadas socialmente, por meio das interações humanas em diferentes campos de atividade e momentos históricos. Esse apontamento, em virtude de tais aspectos, afasta-se da perspectiva focalizada por Saussure o qual, apesar de também reconhecer a dimensão social da língua, afirma que

ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (Saussure, 2006, p. 17).

Ao levar em conta diferenças entre a noção de língua proposta por Saussure e aquela assumida por Bakhtin e seu círculo, Mendonça (2001, p. 240) explica que, para o primeiro, a língua é “sistemática, objetiva, homogênea, o que torna difícil sua relação tão estreita com um exterior que faz parte dela”. Ao descrever um contraponto à noção saussuriana em torno da língua, a autora também expõe que “o conceito de língua de Bakhtin confronta-se com o de Saussure, que é diretamente questionado por aquele autor por retirar da língua seu caráter ideológico” (Mendonça, 2001, p. 240).

Portanto, tendo em vista essas distinções, para Bakhtin, qualquer enunciado adquire real sentido justamente ao transitar por diferentes espaços de interação, ou seja, vida e língua/linguagem estão mutuamente implicadas, visto que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2011, p. 265). Nessa linha de considerações, cabe destacar que, conforme aponta Bakhtin (2011, p. 274), o enunciado passa ser entendido enquanto “unidade real da comunicação discursiva”, em contraposição às perspectivas formalistas/estruturalistas que, ao menos sob o ponto de vista metodológico, não focalizavam (embora reconhecessem) a dimensão social dos enunciados.

A noção de enunciado proposta pelo filósofo russo apresenta, ainda, uma série de propriedades relevantes para se observar com maior atenção de que maneira processos sociais e históricos e a presença do *outro* estão alinhados à língua não na condição de elementos meramente adicionais ou acessórios, mas enquanto componentes dinâmicos, constitutivos e inseparáveis de qualquer manifestação da linguagem. Desse modo, algumas características ou propriedades inerentes aos enunciados apontadas por Bakhtin (2011, p. 275) levam em conta o papel de “sujeitos outros” como, por exemplo, a questão dos “limites de um enunciado”, os quais repousam na alternância de vozes (de sujeitos do discurso) que neles se manifestam.

Na condição de unidades da comunicação discursiva, enunciados têm, assim, um princípio e fim bem determinados, na medida em que há outros enunciados que “preexistem” a eles e, do mesmo modo, “enunciados responsivos dos outros”, que se manifestam “depois de seu término” (Bakhtin, 2011, p. 275). Ademais, nesse mesmo campo de considerações, é possível notar, conforme mencionado, que atividades sociais mantidas por membros de uma comunidade não estão separadas da linguagem, a qual, sob a perspectiva bakhtiniana, adquire diferentes configurações em função das especificidades e das necessidades dos espaços em que circula, sendo o mesmo processo válido para a alternância de vozes que caracterizam um enunciado, a qual não apresenta uma forma única ou engessada. O autor assevera, ainda, que

essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias (Bakhtin, 2011, p.275).

Outro aspecto fundamental também colocado pelo referido estudioso quanto ao papel do enunciado diz respeito ao fato de haver “a possibilidade *de responder a ele*, em termos mais amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva” (Bakhtin, 2011, p. 280, grifos do autor). Tal ideia coloca, dessa maneira, os sujeitos em *posição ativa* frente às manifestações da/na linguagem com as quais se deparam.

Essas propriedades permitem, assim, a abertura de espaços para reflexões acerca do papel de práticas educacionais dedicadas a explorar atividades de leitura em sala de aula, notadamente quando essas se dão a partir do auxílio de materiais de ensino fortemente presentes em contextos escolares, tais como o livro didático. Observar, problematizar e refletir sobre propostas de leitura contidas em tais materiais, no sentido de favorecer (ou mesmo limitar) o desenvolvimento de posições responsivas críticas por parte dos educandos torna-se, dessa maneira, uma importante questão a ser discutida.

Acerca do cenário supracitado, o estudioso russo alerta para a existência de enunciados *investidos de autoridade*, responsáveis por ditar maneiras de ser, pensar e agir do indivíduo em diferentes espaços, épocas e situações da interação humana. Essa autoridade, ademais, pode se apresentar verbalmente materializada em enunciados que se configuram enquanto suportes para sustentá-la e preservá-la nas experiências da vida de um sujeito, visto que

sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos ‘senhores do pensamento’ de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. Já nem falo dos modelos de antologias escolares nos quais as crianças aprendem a língua materna e, evidentemente, são sempre expressivos (Bakhtin, 2011, p. 294).

A partir dos apontamentos acima tecidos por Bakhtin, livros didáticos (sobretudo, aqueles direcionados ao ensino de línguas) poderiam funcionar como instrumentos de suporte para a legitimação e a imposição de ideias oriundas de instituições, agências ou setores da vida social e política que se colocam como *senhores do pensamento* de um dado momento histórico e cujas maneiras de conceber e interpretar o mundo e seus elementos, conforme apontado, podem se encontrar manifestadas verbalmente. Bakhtin, já em sua época, reconhecia essa problemática em torno dos materiais do ensino e sinalizava, tanto para sua geração quanto para as posteriores, a necessidade de se despertar um olhar mais cuidadoso diante do potencial de tais artefatos para funcionarem enquanto recursos responsáveis por legitimar e impor certas perspectivas e interpretações de mundo em detrimento de outras.

Gêneros do discurso e Educação: outras possibilidades de trabalho

Articular concreta e eficazmente a linguagem à vida social do educando pode configurar, de modo alternativo, uma possível medida inicial para repensar práticas de ensino de leitura já há muito mantidas em contextos de ensino. Nesse sentido, a noção de gêneros do discurso trazida por Bakhtin pode favorecer o atendimento de tal necessidade, justamente por reconhecer a dimensão social, histórica, política, cultural e ideológica da língua, não a tomando enquanto elemento formal abstrato válido por si mesmo e independente dos sujeitos que dela lançam mão em suas relações com outros sujeitos.

A partir dessa premissa, o referido estudioso afirma que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2011, p. 262, grifos do autor). Em acréscimo, Bakhtin assevera que os gêneros do discurso não são formas da língua, mas sim dos enunciados, ou seja, estão indissociavelmente ligados a práticas humanas, aspecto que permite inferir a inesgotável diversidade de gêneros do discurso existentes e disponíveis aos indivíduos, pois, da mesma forma como as atividades humanas mudam e se renovam ao longo do tempo, os gêneros do discurso são igualmente mutáveis e passíveis de constantes transformações, em sincronia com o meio social no interior do qual são cultivados.

Pode-se apontar, portanto, a flexibilidade enquanto uma das características mais visíveis dos gêneros do discurso, dada sua capacidade para transitar por diferentes materialidades e espaços, em constante movimentação. Ao direcionar tais apontamentos a espaços escolares, a presença de livros didáticos (em especial, aqueles destinados ao ensino de língua materna ou estrangeira) levanta o interesse por pesquisas e trabalhos em torno desses objetos de estudo. Essa potencialidade enquanto alvo de trabalho é fomentada, sobretudo, pelo fato de haver, especialmente em livros didáticos relacionados a disciplinas de linguagens, variados gêneros do discurso, os quais também são atualizados e ressignificados em função, por exemplo, dos projetos pedagógicos de escolas ou outras instituições e agências oficiais influentes na produção, avaliação ou distribuição desses materiais.

Por fim, observar o tratamento dado aos gêneros discursivos apresentados em livros didáticos torna-se uma importante questão a ser problematizada, sobretudo no que concerne às atividades de leitura e interpretação de textos, uma vez que essas podem

abordar determinados gêneros do discurso enquanto elementos estáticos e prontos, dificultando processos de negociação, questionamento e movimentação de sentidos.

A título de exemplo, Luke e Freebody (1997) elaboraram um quadro em que são descritas quatro práticas (codificação, interpretação, pragmáticas e críticas) que, de maneira conjunta e gradual, embasam a abordagem da leitura como prática social. A cada prática descrita estão associados, também, objetivos de ensino próprios (mais ou menos coadunados ao aspecto social da linguagem) bem como uma gama de questionamentos que poderiam ser mobilizados com vistas a fomentar a dimensão social da atividade de leitura. É necessário salientar que os autores supracitados não desconsideram aspectos linguístico-estruturais presentes em um texto, na medida em que buscam articulá-los a questões de dimensão ideológica e social. Por fim, os objetivos e questionamentos próprios a cada prática de leitura elencados no quadro abaixo poderiam ser utilizados em contextos de ensino, sobretudo em livros didáticos, com vistas a instigar a abordagem de textos/discursos sob perspectivas mais amplas.

Práticas de codificação	Práticas de interpretação	Práticas pragmáticas	Práticas críticas
<p>Objetivo: Desenvolver competências como decifrador de códigos.</p> <p>-Como eu destrincho este texto?</p> <p>-Como este texto trabalha?</p> <p>-Quais são seus padrões e convenções?</p> <p>-Como seus tons e marcas se relacionam,</p>	<p>Objetivo: Desenvolver competências como participante de um texto.</p> <p>-Como as ideias representadas no texto se amarram juntas?</p> <p>-Quais recursos culturais podem ser trazidos para sustentar esse texto?</p> <p>-Quais são os significados</p>	<p>Objetivo: Desenvolver competências como usuário de um texto.</p> <p>-Como os usos deste texto modelam a sua composição e construção?</p> <p>-O que eu estou fazendo com este texto, aqui e agora?</p> <p>O que outros irão fazer com ele?</p>	<p>Objetivo: Desenvolver competências como analista crítico de um texto.</p> <p>-Que tipo de pessoa, e com quais interesses e valores, poderia tanto escrever quanto ler este texto ingenuamente e sem o problematizar?</p> <p>-O que este texto está tentando fazer</p>

isoladamente e combinados?	culturais e as possíveis leituras que podem ser construídas a partir desse texto?	-Quais são as minhas opiniões e alternativas?	comigo? Ele está relacionado aos interesses de quem? -Quais posições, vozes e interesses estão em jogo? -Quais posições, vozes e interesses estão silenciados e ausentes?
----------------------------	---	---	---

Quadro 1 - Elementos da leitura como prática social crítica³

Para Luke e Freebody (1997), o ato de leitura como prática social esquematizado no quadro busca, justamente, em teóricos como Bakhtin e Volóchinov, os subsídios necessários para defender a inexistência de discursos neutros em diferentes manifestações da linguagem, visto que todos os textos e discursos podem refratar e ressignificar realidades ao modelar e construir distintas versões tanto do mundo social quanto natural, as quais podem atuar em prol de interesses e valores de determinadas classes, gêneros ou grupos culturais.

Texto, vida e sujeitos: teorias dos letramentos (re)construindo o meio social

Não se pode deixar de mencionar, complementarmente aos apontamentos tecidos na seção anterior, o papel desempenhado pelo *texto* que, enquanto enunciado, também recebe nova roupagem sob a perspectiva bakhtiniana. Desse modo, a noção de texto proposta e cultivada por Bakhtin e seu círculo, assim como ocorre quando se levam em conta outros elementos referentes à língua/linguagem, não é desvinculada do meio social. Textos passam a ser, portanto, advindos de processos interativos entre os membros de uma dada comunidade e constituem “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”. Desse modo, “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (Bakhtin, 2011, p. 307).

Relações sociais de quaisquer tipos e em quaisquer situações de comunicação e interação envolvem, portanto, a presença de textos. Ademais, enquanto eventos únicos e

³ Fonte: Luke; Freebody (1997, p. 214, tradução nossa).

específicos, interações humanas que, conforme apontado, são mediadas a partir de textos, terminam por tornar esses mesmos textos elementos únicos, ou seja, “cada texto (como enunciado), é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido” (Bakhtin, 2011, p. 310). De maneira análoga aos processos de interação humana (e na condição de fruto dessas interações), textos comportam, também, dimensão dialógica, uma vez que estão inevitavelmente atrelados a outros textos, estabelecendo com eles diferentes tipos de relações e se estruturando “*na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (Bakhtin, 2011, p. 311, grifos do autor).

Bakhtin não se limita, contudo, a apresentar características ou especificidades do texto em dimensões sociais, visto que o problematiza, também, em sua relação com as próprias ciências humanas e com a noção do homem enquanto ser social, em oposição ao ser puramente biológico e natural. Para o referido estudioso russo, desse modo, as ciências humanas abordam o homem a partir de suas especificidades, as quais são evidenciadas, justamente, por meio dos textos que as (re)constróem em diferentes tipos de interação social. O autor assevera, ainda, que “onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas” (Bakhtin, 2011, p. 312). Essa afirmação se deve justamente em virtude de a relação homem/texto não permitir abordar o indivíduo em sua dimensão social, a qual necessita levar em conta a presença do texto para a constituição dos sujeitos enquanto seres ativos e capazes de assumir posições responsáveis frente a outros textos e sujeitos.

A perspectiva bakhtiniana que aborda o texto como elemento crucial responsável por diferenciar o homem social do homem puramente biológico pode, também, estabelecer pontos de contato com noções apresentadas por outros pesquisadores dos estudos dos letramentos, tais como Lankshear e Knobel (1997, p. 96-97), sobretudo a partir das definições de Discurso/discurso propostas por Gee (1996) e assumidas por esses autores. Para Gee (1996), Discursos (com inicial maiúscula) são compreendidos como os diferentes modos de ser/estar no mundo construídos e reconhecidos socialmente, os quais podem integrar e regular maneiras de agir, pensar, utilizar a língua e atribuir valor aos elementos do mundo. Já os discursos (com inicial minúscula), por sua vez, corresponderiam às diferentes manifestações da linguagem (em suas distintas modalidades, tais como a escrita, imagética, sonora ou gestual) que constituem e dão suporte a diferentes Discursos.

Conforme descrevem os autores supracitados, é no interior e por meio de diferentes Discursos, portanto, que o ser humano, enquanto elemento essencialmente

biológico, passar a ser considerado, através da construção de uma identidade, um ser social (Lankshear; Knobel, 1997). A formação da identidade individual encontra-se, assim, visivelmente dependente da interação e dos Discursos socialmente construídos, os quais são dinâmicos, vivos e se encontram atrelados aos variados discursos por meio dos quais se manifestam, estando ambos em processo de constante negociação. Por fim, para os autores referidos, sob tal perspectiva, os letramentos passam a ser entendidos enquanto os “componentes textuais dos discursos”, ou seja, correspondem especificamente aos diferentes “textos e práticas textuais” (Lankshear; Knobel, 1997, p. 97).

Ao relacionar novamente os apontamentos levantados ao contexto escolar e à posição ocupada pelos livros didáticos que se destinam a abordar atividades de leitura, podem-se problematizar questões que giram em torno de como diferentes manifestações da linguagem são mobilizadas nesses materiais de ensino. Enquanto manual ou guia instrucional, o livro didático não deixar de deter certa tonalidade autoritária, na medida em que pode definir *como* e *quais* textos devem ser lidos/ensinados em escolas, fortalecendo práticas que podem contribuir para o apagamento de diferenças individuais e coletivas, colocando o ensino de leitura fora de sua relação com a vida, a cultura e a história. Tal quadro suscita a necessidade de haver novas práticas educacionais comprometidas com o desenvolvimento de posturas ativas e questionadoras frente a materiais de ensino tais como o livro didático. Em seu tempo, Volóchinov já problematizava a urgência de o livro, independente de sua natureza ou propósito, ser alvo de discussões e pesquisas, justamente por reconhecê-lo como expoente da comunicação verbal advindo dos mais diversos nichos da atividade humana. Desse modo, para o referido estudioso,

um livro, ou seja, *um discurso verbal impresso* também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.) (Volóchinov, 2018, p. 219, grifos do autor).

Volóchinov não exclui, ainda, a relação do livro (enquanto ato de fala) com o campo de atividade das produções científicas e literárias, colocando-os em relação dialógica, isto é, relações em que discursos de diferentes naturezas se entrecruzam em uma teia de vozes que podem responder, completar ou confrontar umas às outras. A partir

de tais premissas, o livro, na condição de discurso verbal impresso, sempre “responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (Volóchinov, 2018, p. 219). Observar e problematizar essas relações em livros didáticos, os quais podem apresentar diferentes textos/discursos aos educandos com objetivos específicos, constitui uma tarefa desafiadora e relevante ao favorecimento da formação de estudantes capazes de interpretar o mundo sob diferentes perspectivas, sem que abram mão da própria identidade ou desconsiderem o diálogo com outras vozes com as quais podem interagir a partir do livro didático em diferentes contextos de aprendizagem.

Desafios a caminho

Bakhtin e seu círculo, seguramente, trouxeram expressivas contribuições para muitos dos estudos desenvolvidos em diversos campos do saber, ao proporem a adoção de novas perspectivas frente ao papel e à natureza da linguagem, das ciências e do pensamento filosófico dominantes em seu tempo. Ao tratar de atividades de leitura em sala de aula, abordagens contemporâneas atinentes aos estudos dos letramentos podem encontrar em Bakhtin e Volóchinov contribuições para fortalecer a questão da não-neutralidade dos textos a partir da noção, por exemplo, de *signo ideológico*, uma vez que, seja qual for sua natureza (imagética, sonora ou gestual, dentre outras), todo signo é “determinado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social” (Volóchinov, 2018, p. 110, grifos do autor).

Luke e Freebody (1997), a título de exemplo, podem fomentar tal aspecto ao sugerir que a leitura enquanto *prática social crítica* pressupõe considerar que textos são sempre motivados, ou seja, não há uma posição neutra (sem a presença de outras vozes e perspectivas) a partir da qual um texto pode ser lido ou escrito. Conforme exposto, para os autores referidos, toda manifestação de linguagem, todo texto e todo discurso têm potencial para refletir ou privilegiar determinadas ideias e interpretações em detrimento de outras, de acordo com interesses de grupos particulares.

Levar em conta tal questão ao abordar propostas de leitura em livros didáticos é fundamental, portanto, ao favorecimento da formação de um público leitor mais crítico e ativo, capaz de perceber a confluência de vozes que se configura nos textos com os quais os sujeitos podem se deparar, em contraponto às práticas de leitura pautadas em abordagens que preconizam a existência de uma única realidade imutável, pronta e

engessada trazida por um texto e cuja interpretação se pautará, necessariamente, na extração e localização de informações, refutando processos de produção, negociação e confronto de muitos dos sentidos que poderiam ser mobilizados.

A existência e a persistência de abordagens tradicionais assinalam, dessa maneira, a influência do racionalismo que ainda pode dominar muitas práticas escolares, sobretudo por geralmente focalizar apenas uma versão/intepretação do mundo e de seus elementos, dificultando o trabalho com diferenças das mais variadas ordens, tais como sociais, étnico-raciais, religiosas ou de gênero e orientação sexual. Bakhtin (2010) tece críticas explícitas à adoção de visões únicas e homogeneizantes para as quais a noção de *verdade* válida é apenas aquela considerada universal, colocando outras perspectivas em plano secundário. O pensador russo defende, portanto, que

é um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [...] só pode ser a verdade universal [...] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [...] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente, idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (Bakhtin, 2010, p. 92).

Considerações finais

A partir de contribuições advindas dos estudos de Bakhtin e seu círculo, em conjunto com algumas das teorias dos letramentos, é possível elucidar que, a depender de seus objetivos educacionais, práticas de leitura podem tanto favorecer a adoção de posturas que permitem evidenciar a existência de diferentes verdades/realidades em função das particularidades de um indivíduo e de seus espaços sociais, relativizando-as e problematizando-as, quanto até mesmo reforçar e legitimar a existência de visões de mundo únicas, desmerecendo outras possíveis interpretações frente a um mesmo elemento, ideia ou situação.

Considera-se uma necessidade premente, assim, que professores e pesquisadores da área da Educação estejam atentos a essa potencialidade apresentada por materiais de ensino dos quais podem vir a lançar mão, realizando neles intervenções, adaptações ou ampliações necessárias à adoção de novas perspectivas de ensino de leitura/interpretação de textos, em contraposição às já tradicionalmente cultivadas. Assumir o olhar do outro torna-se, por fim, um exercício necessário e fundamental para práticas de leitura mais amplas que permitem *ler* e *ouvir* ativamente o mundo e seus elementos a partir de outras

perspectivas e vozes, corroborando a adoção e a formação de novas estéticas, na medida em que, para Bakhtin, (2010, p. 143), “contemplar esteticamente significar relacionar o objeto ao plano valorativo do outro”.

Práticas educacionais inspiradas em apontamentos propostos por Bakhtin, sobretudo ao tratar de atividades de leitura e interpretação textuais, poderiam beneficiar e renovar a cultura de ensino desde há muito preservada em diversos espaços e modalidades de ensino, especialmente ao se levar em conta o contexto da Educação Básica brasileira. Com relação a tal problemática, Ota (2009) destaca que a expressiva presença de livros didáticos em espaços escolares, por si mesma, apresenta implicações ideológicas, na medida em que esses materiais podem atuar como porta-vozes de discursos de autoridade por adquirirem “estabilização e legitimidade ao definir abordagens, propor e sistematizar conteúdos, mesmo que essa seleção de conteúdos esteja atrelada às instâncias superiores de educação” (Ota, 2009, p. 215).

Por outro lado, Batista (2003), ao destacar a relevância de livros didáticos em espaços de ensino, salienta que tais materiais podem favorecer não somente a aprendizagem de saberes formais, mas também instigar reflexões e atitudes direcionadas à resolução de problemas em diferentes contextos. Contudo, a partir dessa premissa, não se pretende considerar o livro didático um instrumento que irá assegurar, de maneira isolada e permanente, mudanças sociais, mas apontá-lo como um artefato que, se alinhado a outras variáveis (como metodologias de ensino ou projetos político-pedagógicos específicos de uma instituição), poderia instigar atitudes voltadas à reflexão crítica em torno de dadas problemáticas.

Por fim, assumir noções bakhtinianas acerca da língua/linguagem, do texto e dos gêneros do discurso, tais como as expostas ao longo deste ensaio, pode colaborar para com pesquisas educacionais interessadas, sobretudo, em questões relativas ao ensino de leitura e interpretação textuais apresentadas em materiais de ensino como o livro didático. Na medida em que propõem não a retenção, o isolamento ou a concentração de saberes, mas sim a soma, a socialização e a partilha/difusão de conhecimentos por não os separar da vida, da história ou da cultura individual e social, Bakhtin e seu círculo colocam em curso uma série de desafios, mas também de novas possibilidades à Educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). *In*: BATISTA, A. A. G; ROJO, R. H (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. Critical literacy and Active Citizenship. *In*: MUSPRATT, S; LUKE, A; FREEBODY, P. **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Cresskill. N.J: Hampton Press, 1997. p. 95-124.

LUKE, A; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. *In*: MUSPRATT, S; LUKE, A; FREEBODY, P. **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Cresskill. N.J: Hampton Press, 1997. p. 185-225.

MENDONÇA, C. M. Língua e Ensino: políticas de fechamento. *In*: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, R. M. **Texto publicitário e Letramento Crítico no livro didático de Língua Portuguesa: ampliando paradigmas de leitura**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

OTA, I. A. S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 25, n. 35, p. p. 211–221, 2009.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

Como referenciar este ensaio:

OLIVEIRA, Rogério Macedo de. Leitura, gêneros discursivos e livro didático: Bakhtin em diálogo com as teorias dos Letramentos. **revista Linguagem**, São Carlos, v.48, n.1, p. 363-375, 2025.

Submetido em: 23/04/2024

Aprovado em: 29/01/2025