

**ENTRE O LANÇAR, APANHAR E CRUZAR DE GRITOS:  
A COMPREENSÃO RESPONSIVA E O LETRAMENTO LITERÁRIO  
NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO**

*Aparecida de Fátima Brasileiro Teixeira\**  
*Ester Maria Figueiredo Souza\*\**

**RESUMO:**

Esta pesquisa debruça-se em uma análise discursiva do capítulo Intervalo do livro didático do Ensino Médio e objetiva analisar a compreensão responsiva no desenrolar das atividades e o letramento literário nas proposições de leitura do texto literário. A base teórica refere-se à Bakhtin (1981, 1997), Faraco (2009), Paulino e Cosson (2009). A análise teve como corpus o livro didático “Português; linguagens”, aprovado no PNLEM 2012 e como metodologia aplicada tomou como base a ordem metodológica proposta por Bakhtin/Volochinov (1981). Evidencia-se a inserção dialógica da comunidade pedagógica, para que com isso o LD possa promover não apenas a transmissão de conteúdos, mas também um parâmetro enunciativo. Entre enunciados compõe-se a comunidade de vozes, portanto entre as vozes do projeto editorial, dos professores, da coordenação e do aluno é que será tecida a trama de ensino capaz de levá-los a, juntos, se apropriar da literatura, para, enfim experimentar o mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Capítulo Intervalo; Compreensão responsiva; Letramento literário; Livro didático.

**Introdução**

A discussão deste texto busca dar uma atenção ao gênero discursivo livro didático que mantém sua presença diária no espaço educacional, desde os amontoados espaço das bibliotecas, as salas de aula e o percurso constante entre escola e o local de moradia dos educandos que com esse material fazem os seus deveres diários solicitados pela escola. Pensar a discursividade que está presente nessa teia enunciativa remete ao processo inicial

---

\* Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora titular da Uesb.

que se evidencia, mesmo antes desse quadro descritivo, visto que a constituição do LD começa com o projeto editorial e as diversas contribuições de aspectos sociais, culturais, econômicos e ideológicos.

Através desse trilhar de produção, circulação e recepção, do cíclico caminho e das diversas escolhas feitas, por meio das apreciações valorativas, o LD, no processo de inscrição, é selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para compor o Guia do Livro Didático e em seguida ser escolhido por docentes e coordenadores. Essas escolhas inserem-no, em um período de três anos nas salas de aulas e traz, em sua estrutura composicional, temáticas referentes ao ensino de língua e literatura, juntamente com leituras de gêneros textuais diversos, inserção de múltiplas linguagens e atividades para verificação da aprendizagem.

Perante a relação explicitada de antemão, a compreensão do objeto de pesquisa e a contribuição do estudo de literatura no Ensino Médio vêm caracterizar-se pela análise, da compreensão e do letramento literário, dos capítulos Intervalos inseridos no livro “Português: linguagem” do Ensino Médio na coleção aprovada no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) de 2012. No entanto, este texto tem como objetivo compreender o LD como um gênero do discurso complexo inserido em um contexto comunicativo sócio-histórico-cultural, para enfim, identificar o tratamento dado à literatura no capítulo Intervalo e como se configura a compreensão responsiva nas atividades dos projetos desse capítulo;

Partindo das intenções discursivas para análise do objeto de estudo, a discussão seguirá, inicialmente, traçando uma abordagem sobre linguagem e interação intercalando com o gênero discursivo, para com isso visualizar o livro didático em sua estrutura; em seguida o ensino de literatura.

## 1. Diálogo e interação

*A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. Mikhail Bakhtin; V. N. Voloshinov*

A discussão apropriada a partir desse momento é atinente à teoria bakhtiniana, pois desfaz a visão de isolamento, de individualidade e de abstração da linguagem. Assim, esse mote enunciativo, exposto na citação, preludia a exposição iminente que se desdobra na perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa, visto que, ao refletir sobre a palavra no âmbito enunciativo-discursivo, salienta a mobilidade significativa que ela transporta. E, sendo uma “ponte lançada entre mim e os outros”, fica evidenciada a transitividade presente nessa relação interativa entre interlocutores.

Com esse quadro situacional, a citação do autor, oriunda de discussões do Círculo de Bakhtin (1981, p. 84), atém-se à valorização desse mosaico interacional, deixando bem clara a possibilidade não de priorizar, mas sim de relacionar tanto a “palavra minha” como a “palavra do outro”.

Quando se visualiza o sujeito de interação em seu ambiente físico a ermo, fica evidenciado que não se pode pensar nesse silêncio, ou mesmo nesse epíteto de considerá-lo como um “Adão bíblico” (BAKHTIN, 1997, p. 319)

E nessa relação existente entre falantes, confirma-se o vínculo intransponível da ideia de cadeia como um entremeio responsivo que oscila no ‘*continuum*’ de produção. O uso da linguagem emana de produções sociais contínuas que são desdobradas de acordo com a necessidade e “intuito discursivo”, compondo interfaces de enunciados, sejam eles simples ou complexos, capazes de integrar e promover diálogos discursivos.

Cada esfera comunicativa está repleta de enunciados com particularidades correspondentes à(s) finalidade(s) de cada falante e sua identidade linguística situacional, sendo que os enunciados mesclam-se, complementam-se e interagem, produzindo conhecimentos e saberes. Nesse sentido, a duplicidade de faces não se postula na linearidade do ir

para alguém, mas sim no processo cíclico que se constrói e se relaciona, produzindo discursos. Nesse prisma, Bakhtin (1981, p. 84) informa:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

Não há, nessa tessitura apresentada pelo autor, uma relação monológica e limítrofe, mas sim uma coletividade de vozes que vai tecendo e produzindo enunciados, através da interação dos discursos. Essa concretização do diálogo não pode ser considerada como inovadora, pois traz indícios temporais e sociais, marcantes de espaços culturais.

O sujeito falante, produtor de saberes, manifesta-se em situações comunicativas, independente de espaços formais ou informais, e interage com o outro. Esse interagir não se restringe à palavra, mas à amplitude discursiva em que cada enunciatador está inserido (heteroglossia) mesmo nos diálogos do cotidiano, como os institucionalizados em espaços científicos, filosóficos, dentre outros evidenciados nas diversas esferas da atividade humana. Nessa dialogia de linguagens, no viés que consiste em uma imagem em perspectiva de outra linguagem, Machado (2007, p. 161) afirma: “As possibilidades discursivas num diálogo são tão infinitas quanto as possibilidades de uso da língua. Os gêneros discursivos criam elos entre os elementos heterogêneos culturais”. Desde manifestações dos meios de comunicação de massa às modernas mídias digitais, retratam um espaço de embates constantes de construções, divergências, focadas em signos linguísticos híbridos e plurais, espaço denominado por Machado (2007, p. 154) como “arena discursiva”.

Com isso, a interação persiste entre língua, ideologia e visões de mundo através de seus enunciados concretos, sejam eles escritos ou orais. Nos estudos de linguagem, especificamente relacionados à linguística aplicada, é mister vislumbrar uma concepção dos enunciados, para que seja possível relacionar aspectos históricos e sociais, mantendo, assim, uma interação entre língua e vida. É nesse processo de troca comunicativa que locu-

tor e ouvinte dialogam, em uma significação discursiva, seja ela de aceitação ou negação, crítica ou aprovação. Essa troca constante é exposta por Bakhtin (1997, p. 290) quando afirma:

o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.

Nesse aspecto, a historicidade tem papel comprometedor nessa interação e as culturas são relevantes, pois promovem a quimera linguística de cada povo com sua diversidade identitária. É nessa relação entre o interlocutor e o outro que se constitui a resposta. E a busca pela resposta não se finda na “palavra do outro”, nem na “palavra minha”, visto que em cada palavra do outro há, necessariamente, a palavra de um outro e com essa palavra de outros elabora-se a “palavra minha”. (BAKHTIN, 1997, p. 313).

A abordagem dialógica explicitada por Bakhtin será prosseguida nas demais subseções, visto que ela estará presente em todo o percurso de produção teórico-metodológica da pesquisa, amparada em uma visão discursiva enunciativa nas concepções seguintes de gêneros do discurso, compreensão responsiva e o letramento literário em um aporte cultural.

## **2. Os gêneros discursivos e a compreensão responsiva**

Os falantes estão inseridos em uma transitividade linguística desde o processo de consciência subjetiva em que o enunciado - “unidade real da comunicação”, (BAKHTIN, 1981, p. 287) será produzido para se direcionar a um locutor através de gêneros discursivos. A troca enunciativa remete à ação de réplica, do que é solidário ao outro. Com isso fica clara a “alternância dos locutores” (BAKHTIN, 1981, p. 294) no processo dinâmico

do enunciado. A produção enunciativa não pode ser abstraída, mas sim observada em pronunciamentos reais, em réplicas dialógicas e em contextos variados. Assim, na interação entre sujeitos falantes há o momento em que, no prelúdio do ato comunicativo, se intercalam papéis, não em um ângulo linear, mas na cadeia linguística, no decurso possível da responsividade ativa, há um ato de oportunizar a palavra ao outro. Marchezan (2006, p. 116) celebra esse caráter dialógico da linguagem e o reafirma em seu texto, amparada em Bakhtin (1997, p.294), para explicar e propor uma possível definição como não só alternância de sujeitos, mas também de enunciados:

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Os enunciados, produtos dessa diversidade, não são construídos convencionalmente e intercalados em um elo entre o locutor e seu interlocutor. Há uma intenção comunicativa que se desdobra diante do trânsito linguístico em que o sujeito enunciativo visa promover uma manifestação - de concordância, resignação, consenso - do interlocutor ao evidenciar sua presença através da linguagem. O produto dessa intenção desdobra-se nos escritos de Bakhtin (1997, p. 301) ao priorizar a escolha do gênero do discurso condizente com a esfera da atividade humana e a necessidade de abordar a temática com o propósito de adaptar-se ao querer-dizer do falante:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

Fazem parte dos enunciados e constituem os gêneros discursivos, nos pressupostos das ideias do Círculo de Bakhtin, o conteúdo temático relacionado ao estilo e a construção composicional.

De antemão, o **conteúdo temático** traz consigo o objeto temático do enunciado e este se direcionará ao estilo e à estrutura composicional. É com essa visão que os gêneros que se inserem no LD terão um valor discursivo diferenciado da sua esfera comunicativa de uso, pois as finalidades dialógicas desdobram-se, partindo de objetivos do ensino de língua, desde aspectos referentes à leitura, à compreensão dos diversos gêneros que o completam, às propostas direcionadoras da produção textual. Bunzen (2005, p. 46) cita Brait (2000) com o intuito de ratificar o que foi enfatizado acima: “os textos em gêneros diversos, quando são recontextualizados para os LD, passam a integrar a realidade concreta desse gênero do discurso que se constitui justamente através dessa complexa intercalação”.

O **estilo** não é determinado nem específico. Alguns gêneros, como os literários, oportunizam uma participação mais individualizada, enquanto outros, com um enfoque padronizado, ocultam exigências a esse respeito. Corroborando uma visão bakhtiniana, tem-se que o estilo linguístico se dá a partir da apropriação da sua especificidade por uma determinada esfera comunicativa; no gênero discursivo analisado, livro didático, por aspectos individuais baseados nas escolhas feitas por todos os que fizeram parte do projeto editorial. Tanto autores como editores, revisores, ao fazerem uso de estruturas linguísticas/lexicais, escolhas de imagens ou textos, deixarão evidente a expressividade imanente no contexto de produção direcionado pela apreciação valorativa de cada interlocutor. Ferreira (2013, p.28) confirma a particularidade do estilo e menciona o filósofo russo, que “ressalta o caráter dialógico da linguagem e dos seus enunciados, chamando a atenção para o aspecto social do estilo, já que o autor/escritor está sempre dialogando com outros enunciados e se dirigindo a alguém”. Bunzen e Rojo (2005) apontam que o estilo no LD relaciona-se aos projetos discursivos e estes determinam a disposição do estilo seguido de apreciações específicas da forma como deve ser organizado o ensino, e com isso determi-

na um “estilo didático (mais transmissivo, dedutivo; ou indutivo, construtivo; mais informativo ou injuntivo)”. E prosseguem:

Portanto, em se tratando da esfera escolar, pedagógica, didática, o estilo dos gêneros que aí circulam está ligado aos projetos discursivos realizados no enunciado. Uma das características essenciais deste projeto é a finalidade didática de ensinar, instruir, conduzir (educar vem de *ducere*), o que justifica que os gêneros da didatização – a aula, o LD – apresentem uma presença significativa de ordens, instruções, explicações, exposições.

O estilo não perfaz o seu trajeto isolado, ele, juntamente com o tema, é responsável pela concepção de cada contribuição dada para montar a **estrutura composicional**, visto que elementos da composição do gênero serão fundantes para a relação entre os pares comunicativos. No livro didático, considerado como um gênero do discurso secundário e complexo, em seu projeto editorial gráfico, é possível distinguir dois momentos: o de planejamento destinado à edição, e o de realização gráfica, baseados na concretização das atividades previstas. Na divisão em unidades, na intercalação de atividades diferenciadas, no entremeio de gêneros, de fato, ficam visíveis, nesse material impresso, tanto aspectos pedagógicos, quanto um produto comercial que visa a categorias diferenciadas de leitores ao pensar no corpo central de elaboração, circulação e produção.

A forma, os conteúdos e a composição serão determinados no projeto editorial gráfico, isso resultará na disposição e na conclusibilidade de cada unidade temática. Marsaro (2013, p. 148), em sua pesquisa de mestrado, reforça: “é através do projeto gráfico-editorial, também, que editor, autor e outros agentes, em maior ou menor proporção, assinalam seus pontos de vista sobre os objetos de ensino”. Marsaro, ao escolher os dizeres de Chopin (2004, p. 559), demonstra que é notável a prioridade por alguns aspectos pedagógicos e textuais do livro didático, enquanto poucas discussões teóricas são feitas sobre a estrutura composicional desse gênero, que desfila nas últimas décadas com uma roupagem similar à de décadas anteriores.



Em uma visualização e exposição da coleção “Português: linguagens”, observa-se que a sua estrutura se organiza em unidades específicas de conteúdos articuladores sobre a história da literatura, subdivididos em capítulos ramificados a partir dessas unidades e se delimitam em leitura, aspectos gramaticais e uso dos textos como foco na produção. Bunzen (2005, p. 42) organiza em seu texto este esquema: textos do(s) autor(es) do LDP, atividades didáticas, textos em gêneros diversos intercalados, imagens e ilustrações, que permitem perceber o fato mencionado.

Em uma análise sobre o objeto de estudo, verifica-se que algumas das especificidades apresentadas por Bunzen (2005) permitem desenredar-se em outras, partindo dos elementos dos enunciados do LD como gêneros discursivos, e levam à apreciação valorativa tanto dos autores como dos editores, de acordo com os interlocutores e as propostas curriculares do ensino de língua materna.

Assim, foi elaborado o quadro 1 para representar a discussão supracitada. Diante da provocação apresentada por Bunzen, foi possível refletir, de forma detalhada, quanto à dimensão discursiva do livro didático e elementos característicos do gênero discursivo.

Com essa tessitura elaborada, evidencia-se que os gêneros do LD, especificamente no capítulo Intervalo, não são escolhidos ao acaso, por conseguinte a escolha, feita pelos autores, configura-se ao perceber o cruzamento existente entre esses gêneros, mesmo não estando presentes observações que direcionem ao leitor. Essa “rede intertextual”, ao ser entrelaçada, depara com aspectos diversos no processo de escolha, desde questões temporais próprias das limitações escolares, correspondentes ao horário de aula, ao público destinado, a questões alusivas a direitos autorais dos escritores que não foram concedidos.

**Quadro 1:** Dimensão discursiva do LD “Português: linguagens”

Livro Didático Português: linguagens							
<b>Conteúdo Temático</b>	Objeto de ensino de gramática, literatura, produção textual, leitura e interpretação de textos		Propostas metodológicas		Discursos apropriados para cada enunciador (professor ou aluno)		Orientações teóricas Manual do professor
<b>Estrutura composicional</b>	Ordenação e subdivisão inicial das unidades e capítulos		Vozes do(s) autor(es) e do(s) agentes editoriais do LD		Multimodalidades textuais em gêneros diversos intercalados		Atividades didáticas
<b>Estilo<sup>1</sup></b>	Estilo de acordo com o interlocutor (público alvo)		Estilo dos elaboradores		Estilo do autor do texto e do selecionador guiado por critérios no processo de escolha		Estilo do projeto editorial gráfico
<b>Alternância dos sujeitos da recepção</b>	Aluno	Professor	Aluno	Professor	Aluno	Professor	Ambos

### 3. O livro didático como gênero discursivo

Seguindo a discussão que vem sendo delineada sobre enunciados, interação, compreensão responsiva e gêneros discursivos, esta subseção tomará como foco de análise o objeto de estudo desta pesquisa - o Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a fim de esboçar o papel cultural desse material pedagógico que transita todo um percurso, do seu processo de produção até as salas de aulas e espaços pedagógicos diversos. O livro didático insere-se em uma esfera educacional, por conseguinte esfera da ati-

<sup>1</sup> Para Bunzen e Rojo (2005, p. 91), o estilo será diferenciado de acordo com as propostas abordadas, sejam elas transmissivas, dedutivas; indutivas, construtivas; informativas ou injuntivas.

vidade humana, relacionada com o uso da língua, uso esse imbricado em situações comunicativas diárias, independente do espaço sócio-histórico. E divide o espaço com diversos outros gêneros de que dispõem os educandos, desde a escola até o âmbito familiar com seus eventos de letramentos.

Ao refletir sobre a esfera educacional, o LD faz parte de um dos materiais didáticos mais utilizados e traz consigo uma heterogeneidade de gêneros discursivos. Bunzen cita a terminologia utilizada por Canclini ao mencionar o processo de “hibridação” e deixa evidente o que se visualiza no LD, pois é notória a junção e modificação constante dos gêneros de acordo com a agilidade diante do processo tecnológico.

Com essa vertente, vale a advertência feita por Bunzen (2005, p. 37):

Estudar o LDP como um gênero do discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades.

Com essa multiface inserida na atuação do livro didático, o que se tem são infinitos olhares que se cruzam, são mundos múltiplos perfazendo histórias e oportunizando outras que serão produtos de cada leitor. Nessa fluência, está impregnado o outro e os seus outros capazes de negar a simples standardização do livro didático como apenas um suporte de textos.

Essa heterogeneidade é um dos pontos que se destacam na estrutura do LD, passível de classificá-lo como um objeto complexo, conforme Signorini, citada por Bunzen (2005, p. 17), menciona, referindo-se a “multidimensionais, dinâmicos e não saturáveis, inscritos em múltiplas redes e múltiplos recortes espaço-temporais, comportando a disjunção e a contradição disruptiva, ou seja, não dialética, como componentes a serem focalizados”. Esse diverso compõe as páginas do material escolar, com foco em um leitor que possa ter em mãos uma boa parte dos gêneros que está inserida na esfera social.

A dialogia complementa-se também ao relacionar o embasamento teórico-pedagógico, linguístico (concepção de linguagem) e literário, direcionador das escolhas textuais. Juntos abrem espaços para inserção de propostas metodológicas e atividades relacionadas; sugestões de materiais extradidáticos; construção do design gráfico, utilizados como um recurso respondente destinado aos interlocutores (coordenação pedagógica, quadro docente, educandos).

Os interlocutores do LD adotarão uma atitude responsiva, diante das leituras realizadas dos diversos textos, das atividades sugeridas, das indicações expressas nos verbos no imperativo que indicarão um caminho e não outro (escolham, dividam). Há a possibilidade de rejeição do enunciado pelos interlocutores, ao passo que poderão se manifestar ao concordar ou discordar (propondo atividades diferenciadas ou não as realizando).

#### **4. O letramento literário e a compreensão responsiva: construção dialógica de sentido**

Em um cunho geral da linguagem, vale especificar a necessidade de direcionar o trajeto específico à leitura e pensar sujeitos norteadores do ato de ler, em um contexto não só imanentista do texto literário, mas também sociológico. Com isso, tem-se desde o autor, a sua palavra, e o leitor com sua palavra. São tessituras de palavras diversas, “marcadas pela individualidade e pelo contexto” (BAKHTIN, 1981, p. 313).

Como poderão configurar-se esses aspectos citados, pensando a palavra no processo entre os envolvidos na leitura literária no espaço educacional? O que se refere a “palavra minha”, para o autor de uma obra literária, mantém a relação dialógica entre os interlocutores. Há a “palavra minha” como autor/escritor e a “palavra minha” como sujeito de interação do discurso de outros. Ambas não se separam no contexto literário, pois são dialeticamente convergentes. Junto a isso, a “palavra minha” do leitor entrelaça-se à “palavra minha” do autor, e o leitor, ao ter contato com a “palavra do outro”, com enunciados alheios, apropria-se, ativamente, da palavra alheia, reflete sobre as suas intenções discursivas, seu contexto de uso da língua, suas apreciações valorativas e, por meio de sua expressividade, (re)elabora aspectos culturais, sociais, linguísticos.

Baseado na exposição acima, tem-se o traçar da trilha das discussões feitas até então ao perceber o enunciado/texto literário como dialógico e dialético, ou seja, “é um todo, que se constitui de outros enunciados com os quais dialoga e que implica sempre uma resposta” (JURADO; ROJO, 2006, p. 40). Nesse trançar de palavras não há junções arbitrárias, há diálogos e réplicas que surgem constantemente. A troca de palavras (autor - texto - leitor) constrói um novo dizer capaz de mobilizar outras palavras que possam trilhar esse percurso. Fica claro que nunca será possível uma repetição dos dizeres. São infinitas construções enunciativas possíveis e que juntas podem colher leitores em demasia. Um processo cíclico que se desdobra sem prescrições, sem rédeas, e capaz de criações significativas situadas na variada composição dos usos sociais da língua. Em outras palavras, para Jurado e Rojo (2006, p. 39), a leitura/compreensão pressupõe um ato de responsividade do leitor ao que lê.

No entanto, ler literatura não se completa por si só na perspectiva educacional. E por que não “letrar literalmente?”<sup>2</sup> Buscar uma concepção para o termo letramento constitui-se num fato complexo, assim considerado também por Soares (2009, p. 65): “conceito de letramento como um fenômeno multifacetado e extremamente complexo; argumenta-se que o consenso em torno de uma única definição é impossível.” Assim, agregada a essa concepção está a leitura, não na visão de aquisição, mas sim no processo de letramento literário usado no âmbito de escolarização.

Cosson (2011a, p. 23) considera o letramento literário como prática social inserido na escola e de sua responsabilidade, além disso, busca defini este letramento, com a ajuda de Graça Paulino, como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Tem-se com isso, não apenas a aquisição de uma habilidade leitora da literatura, “mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que partici-

---

<sup>2</sup> Expressão utilizada nas Orientações Curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006), na seção Por que a literatura no Ensino Médio, nas Orientações Curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006)

pamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário” (COSSON, 2011b, p. 283).

Em conformidade com a ótica bakhtiniana, seguindo o princípio dialógico da linguagem, e da leitura com encontro de interlocutores, segue a diversidade de fios carregados de histórias para urdir a trama enunciativa. São produções de sentido tecidas com o intuito de engendrar outro(s) bordado(s). Nessa constituição da cadeia de leitura, Geraldi (1997, p. 166) esboça esse processo dialógico dos fios do bordado e nega as amarras, assim com a liberdade das mãos produtoras, e afirma que “são mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece[sic] para a tecedura do mesmo e outro bordado”. Não é transmissão, é encontro e no encontro se permite troca de sentidos, possibilidades de contraposições, descobertas de si e do outro, capacidade de vivenciar momentos e de se ver também com o leitor/autor.

Nessa confluência desses fios, traçados pela atitude responsiva do leitor em interação com o texto e o autor, é pressuposta a contrapalavra. E através da diligência interlocutiva permite-se ao sujeito da leitura que aprecie, critique, retome, desconsidere, avalie, refute e, em um processo de continuidade de compreensão, responda às perguntas indiretas e considerações propostas pelo autor, juntamente com as inquietações próprias no decorrer da sua leitura. Geraldi (1997, p. 166-167) enfatiza as observações feitas:

É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão.

Partindo da significância dada à alternância de sujeitos falantes por Bakhtin (1997, p. 294), vale assegurar que, no processo de leitura/letramento literário, a compreensão

responsiva está em um contínuo de elaboração e se realiza em meio às especificidades dos enunciados. No que se refere à leitura, na tríade exposta autor-texto-leitor, em cada um dos envolvidos na cadeia da leitura “antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros”. (BAKHTIN, 1997, P. 294)

Quando o texto é escrito/lido, ele é orientado como resposta para os dizeres anteriores considerados como réplicas, passíveis de ser respondidas pela palavra posterior. Jurado (2003, p. 76), baseada em Bakhtin, reforça:

a compreensão se dá quando se dá uma resposta ativa ao texto, quando o ouvinte/leitor atingiu a compreensão da orientação conferida à palavra nesse contexto específico. A todo momento, durante a leitura, estamos reagindo ao texto para poder responder a ele. Esse momento da resposta ativa do texto é alcançado quando chegamos ao todo do enunciado, quando compreendemos o intuito do dito.

À procura da associação dos fatos e da proposição da discursividade constante, o texto literário será sempre dialógico e dialético. É um conjunto composto de outros enunciados e implica sempre uma resposta. Portanto, o letramento literário, a construção de sentido é também a circulação de enunciados. Enunciados que transpõem o seu espaço, a priori e em conexão com outrem, se reconfiguram ao produzir outras leituras em uma réplica ao já lido. Nesse entrecruzar-se de teias trazidas pelo texto constrói-se um leitor responsivo. Entre leitor e autor, nesse encontro de vozes, os atos não se repetem, as vozes jamais serão as mesmas, as repostas são imprevisíveis e a interlocução acontece, embora impossível de serem traçados os seus passos. Nesse caminho incerto da contrapalavra da leitura, Jurado (2003, p.72) aborda:

A leitura de um mesmo texto por vários leitores implica, cada uma delas, um encontro entre duas consciências: a de cada leitor e a do autor; implica um encontro entre dois textos - o que recebeu um acabamento, tecido pelo autor, e o que está sendo elaborado (entretecido por cada um dos leitores). O texto, pois, só é repetitivo no que lhe é material e é sempre único no que lhe é tema: nas in-

tenções, na execução / compreensão. A cada leitura se realiza um ato interlocutivo.

Na escola, ao ler o texto literário, o aluno depara com uma solicitação direcionadora do professor e, em segunda ordem, indicações imperativas expostas nos enunciados do livro didático de atividades: “Leia este poema”, “Troque ideias com o colega”, “Interprete”, “Levante hipóteses sobre o título do poema”. Mesmo que as questões busquem apontar o caminho para o leitor seguir, este, na sua autonomia leitora, pode desviar, observar outros aspectos linguísticos, ignorar a oração imperativa das questões e seguir (por motivos particulares) para outra questão.

Tem-se um relato de situações constantes da tradição de ensino de literatura e de valores canônicos. A voz da tradição traz consigo paradigmas de sacralizações de uma visão cultural superior de escrita. Com isso negligencia um contexto cultural diferenciado e busca priorizar verdades ímpares que permitem omitir o diálogo entre as culturas.

O que ocorre, em muitos espaços educacionais e em práticas literárias frequentes, tendo como foco aprovação nos diversos sistemas avaliativos do governo, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou vestibulares, são “práticas monológicas e monovocais”. Expressões utilizadas por Jurado e Rojo (2006, p. 43) são representantes de uma negação da dialogia. Elas reiteram uma aprendizagem pautada na apropriação do que o outro diz, da outra voz. Entre tantas vozes enunciadas, uma prática autoritária de leitura busca silenciar o leitor como sujeito discursivo, e o que as autoras abordam permite este julgamento: “O contexto em que foram produzidos o texto e a sua relação com outros textos, o conhecimento que o leitor tem ou não desse contexto, a cultura que traz consigo, nada disso é levado em conta”.

Quanto à leitura literária, isso se efetiva, justamente, pelo fato de, na escola, ao inserir a literatura no livro didático, modificações serem feitas para fazer parte de outro gênero discursivo, buscando ser classificada e destinada a um público específico. A dinâmica do livro de literatura se reconfigura para ser estruturada em outro livro, o didático.



A busca, agora, será de competências e habilidades diferenciadas capazes de possibilitar classificações, identificações de recursos linguísticos, associações com outros gêneros.

O leitor precisa, na escola, justificar a sua leitura através de roteiros de leitura, questões interpretativas do LD, provas de romances, atividades lúdicas. A leitura, no seu âmago, já se nutre dessa réplica enunciativa, mesmo quando enquadrada em atividades delimitadas em personagens, tempo, espaço. O direcionamento a respeito da leitura seguirá no decorrer do texto, baseado em um viés dialógico correspondente ao letramento literário na perspectiva da compreensão responsiva no LD.

### **5. Da ordem metodológica bakhtiniana: nas trilhas do livro didático do Ensino Médio**

De acordo com a proposta conceitual, a língua constitui vivaz e evolui historicamente com nuances variadas. Como, desde o início, a discussão ficou centrada nas referências de Bakhtin, é sensato permanecer trilhando a mesma linha temática, para compor um diálogo teórico-metodológico. Para tanto, a metodologia basear-se-á na ordem metodológica esboçada por Bakhtin/Voloshinov (1981, p. 93) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, com o intuito de abordar o livro didático como um gênero discursivo, segundo o qual para os autores a metodologia assim procede:

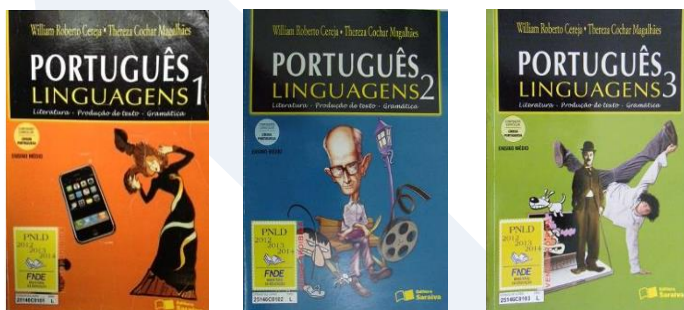
1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Isso não será criteriosamente seguido como um preceito, mas a adequabilidade ao capítulo “Intervalo” do livro didático permitirá dar voz e autonomia ao objeto, a fim de que ele, por meio das suas particularidades, possa falar ao indicar o percurso a ser seguido. Em virtude disso, a disposição metodológica, para esse estudo, será configurada

em uma pesquisa qualitativa e lança mão da análise discursiva do capítulo “Intervalo” da coleção do livro didático “Português: linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, manual do professor, da editora Saraiva, selecionado e aprovado pelo PNLEM 2012 e adotado por três escolas do município de Guanambi.

Não será objeto da discussão o uso do livro didático do Ensino Médio, mas dentre a diversidade textual que o enuncia na estrutura composicional, o livro didático será observado seguindo os contornos enunciativos dos gêneros discursivos. Diante a totalidade de textos em gêneros discursivos e dos tons plurais, foi priorizado o gênero literário, seja ele em prosa ou verso e que faça parte do Capítulo Intervalo.

**Ilustração 1:** Capas da coleção “Português: linguagens”



**Fonte:** CEREJA; MAGALHÃES (2010)

Em sua disposição estrutural, os capítulos são organizados em sequência, tomando como parâmetro o estilo literário trabalhado em uma ordem cronológica. As temáticas dos capítulos permanecem de acordo com a abordagem de estética literária das unidades.

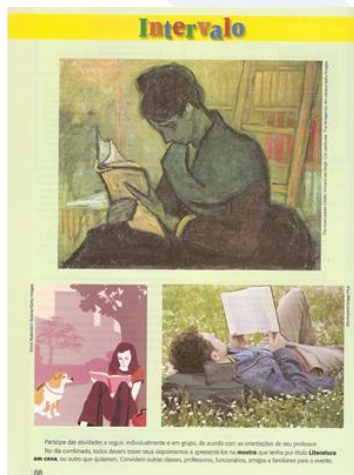
Todos os capítulos se iniciam com uma imagem característica do momento histórico ou da temática estudada. Em seguida, há uma indicação para os alunos participarem das atividades em grupo e que essas atividades sejam orientadas pelo professor. Há também um incentivo à pesquisa em livros, enciclopédias, músicas, sites e filmes indicados na seção introdutória de cada unidade intitulada “Fique ligado! Pesquisa”, que objetiva am-

pliar os conhecimentos dos alunos sobre linguagem, literatura e artes. Seguem seções com breves informações sobre temáticas e propostas de atividades a serem pesquisadas. Para culminância dos projetos há atividades variadas desde mostras, revistas, júri simulado, que são propostos no início do capítulo.

Mesmo que todos os doze capítulos tenham sido analisados, para introduzir a análise do capítulo “Intervalo”, será realizada uma delimitação da pesquisa e com isso foram considerados os três capítulos introdutórios de cada volume, para se ter uma breve apreciação do todo do material. Para este texto foi escolhido o capítulo introdutório da coleção. Com base na ordem metodológica de Bakhtin, o olhar foi direcionado às formas da língua na sua interpretação linguística.

O projeto inicial do volume 1, “Literatura em cena”, é introduzido com uma tela de Vincent Van Gogh, *The novel reader*, seguida de imagens (retiradas do banco de imagens do getty imagens, um site de imagens) representativas de leitores diversos, em espaços vários. As imagens procuram inserir o aluno no âmbito da leitura e para isso inicia incentivando a formação de grupos e oportunizando o convite a outras vozes sociais para manter um processo constante de interação.

**Ilustração 5:** Imagem introdutória do capítulo Intervalo – Literatura em cena



**Fonte:** CEREJA; MAGALHÃES (2010, p. 88)

A seção “Leitura, livros e literatura” faz referência à leitura realizada, na introdução do volume do capítulo “Leitura-prazer”, referente aos relatos de leitores que informam sobre os livros lidos e os influenciadores de outras leituras. Por meio da palavra do outro (depoimentos de leitura), das réplicas, da resposta de um signo por meio de outro signo, o projeto oportuniza não só a voz do projeto editorial para atingir o objetivo de incentivo à leitura literária. São usadas também as contrapalavras de escritores e profissionais de áreas diversas (Marisa Lajolo, José Mindlin, José Renato Nalini, Nélida Piñon, Harold Bloom, Patrícia Melo e Arthur Nestrovski) para manter a interação entre professores e alunos. Essa diversidade de sujeitos dialógicos, imersos nas propostas dessa atividade, permite traçar um paralelo com o que salienta Faraco (2009, p. 84):

É no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito. A realidade linguística se apresenta para ele primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas - relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridizações.

No complexo social, com tantas interferências que surgem no contexto de sala de aula, a realização desse e dos outros capítulos passará por um amplo de incertezas quanto à realidade linguística que se evidenciará a respeito da realização ou não da proposição. Em conformidade com Faraco, o que se tem é um cosmo enunciativo-dialógico que se perfaz de consentimentos, de rejeições, aprovações, concordâncias, desaprovações. Nessa construção do sujeito, as vozes podem ser dispostas em dois polos (FARACO, 2009): como voz de autoridade, “encapsulada, centrípeta, impermeável, resistente a bivocalizações” muitas vezes atribuída ao professor, embora o projeto editorial do livro didático ocupe o seu papel ao fazer uso de seus imperativos; ou vozes internamente persuasivas por serem transitivas e passíveis de bivocalizações e hibridizações, possibilitando a mudança.

## Ilustração 6: Atividades iniciais do projeto

**PROJETO:**  
**Literatura em cena**

**1. Leitura, livros e literatura**

Na introdução deste volume você leu alguns depoimentos de escritores e profissionais de várias áreas sobre esse assunto. Leia outros depoimentos no painel a seguir. Depois, considerando sua experiência, escreva um pequeno texto, dando seu depoimento sobre leitura, livros e/ou literatura. Quando terminar, releia-o e passe-o a limpo. Junte-o aos de seus colegas e afixe-o no mural da classe ou da escola sob o título sugerido acima, ou outro que quiserem, de acordo com as instruções de seu professor. No dia combinado para a mostra, coloquem uma mesinha ou carteira ao lado do mural, deixem lápis e papel à disposição dos convidados e convidem-nos a escrever sobre a experiência deles com os livros, leitura e literatura ou façam sugestões de livros, tecendo um pequeno comentário sobre eles. Peçam-lhes que afixem também no mural seus depoimentos.


Depois, se sua escola dispuser de um site na Internet, coloquem alguns desses depoimentos na página de abertura ou em outro local, fazendo a devida chamada.

**Literatura: vivência**

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação, nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um.

Tudo o que lemos nos marca.

(Marisa Lajolo, *Literatura: between & beyond*. São Paulo: Moderna, 2001, p. 41-53)

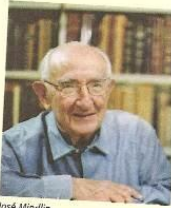


Procuradora do Trabalho  
Marisa Lajolo,

**Uma vida entre livros**

Através da literatura, se entriquece o espírito, se adquire conhecimento do mundo (ser humano, sociedade, etc.) e se tem o prazer de dar largas à imaginação, sentindo emoções que, sem ela, possivelmente não existiriam. A literatura sempre foi parte da minha vida. A leitura me distraiu, me encantou, ampliou meus horizontes, a ponto de não poder imaginar o que seria minha vida sem os livros — certamente um vazio assustador.

(José Mindlin, empresário e bibliófilo)



Humaneista  
José Mindlin.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2010, p. 89)

A atividade faz uso da memória discursiva do aluno, considerando sua experiência de vida para produzir textos, dando o seu depoimento sobre leitura, livros e literatura. Quando se faz referência à literatura, nos capítulos da coleção, é associada exclusivamente à leitura para compreensão do que foi lido e interpretado. Apesar de literatura e produção textual manterem um distanciamento, no capítulo analisado, há a oportunidade de laços, de conexões inevitáveis. A leitura de depoimentos e a escrita pessoal seguem, acrescidas da divulgação do produzido. O que se refere à leitura e escrita é exposto por

Cosson (2011a, p. 287): “Esse insulamento da literatura na leitura encontra sustentação em uma concepção romântica da criação literária que faz valer a máxima de que leitores somos todos, mas escritores são poucos.”

São propostas que possibilitam o envolvimento com a comunidade de leitores para que haja um dialogismo ao convidar outras pessoas a escrever a sua experiência com os livros. A atividade não se limita ao letramento literário, mas permite outras possibilidades de exteriorizar as produções feitas, como ilustração, colagens e propostas de divulgação dos depoimentos em espaços diversos e oportunos.

Na seção “Ler é prazer”, a proposta adentra-se na seleção de textos literários e oportuniza ao aluno fazer suas escolhas discursivas, remetendo à discussão de Jouve (2012) sobre juízo estético.

### **Ilustração 7:** Atividades conclusivas do Projeto: Literatura em cena

#### **2. Ler é prazer**

Selecione alguns textos literários que considerem bonitos: poemas, trechos em prosa de romances que leram, crônicas, falas de personagens, pensamentos, trechos engraçados ou tocantes, etc. Copiem-nos em folhas separadas ou digitem-nos. Se quiserem, ilustrem-nos com desenhos ou colagens, ou façam molduras, usando cores ou pequenos desenhos de computador.

Em outro mural da classe ou da escola, ou numa parede, afixem esses textos sob o título sugerido, ou outro que quiserem. No dia combinado para a mostra, convidem as pessoas para a leitura e apreciação desses textos.

**Fonte:** CEREJA; MAGALHÃES (2010, p.91)

A solicitação da atividade é que os alunos usem forma de registro diferenciada, desde a cópia, a digitação, o desenho, colagem. Na culminância do projeto, é sugerida uma mostra para comunidade escolar realizar leituras e apreciar as produções. Isso oportunizará a interação com os interlocutores e uma relação evidente do letramento literário

## **Considerações finais**

Como resultado dessa abordagem, deixa-se de lado uma visão limítrofe do livro didático como apenas uma coletânea de gêneros textuais e das atividades de perguntas e respostas, visualizando-o pertencente ao espaço que lhe é de direito, a configuração socio comunicativa da linguagem e uma unidade plurilinguística situada no diálogo entre todos os envolvidos no processo.

Ao adentrar-se nas especificidades da pesquisa, a análise do LD de Cereja e Magalhães (2010) possibilita a compreensão dos enunciados em um gênero discursivo, isso baseado na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin. Através da proposição conceitual, é possível perceber o caráter dialógico do LD e a veemência de articulá-lo aos aspectos linguísticos textuais, às conjunturas sociais e políticas.

Inserido nesse gênero discursivo e nas categorias próprias do gênero, foi delimitado o capítulo “Intervalo” e a sua intercalação com outros capítulos. Dessa forma, ao longo desse texto, as discussões sobre enunciação, diálogo e interação, livro didático como um gênero discursivo, traçaram uma indispensável relação sobre os materiais didáticos de literatura utilizados no contexto educacional, bem como as réplicas enunciativas vislumbradas no projeto citado em propostas de atividade. Ao considerar o livro didático de literatura como um dos poucos livros de leitura das escolas públicas, é necessário valorizar e potencializar o seu uso, partindo de uma abordagem discursiva.

Ao considerá-lo como um gênero do discurso articulado com a diversidade de outros enunciados intercalados no livro didático, suscitam-se respostas por meio da interpretação linguística discursiva. E imersa no projeto, a projeção central recai sobre a compreensão responsiva e o letramento literário, não com caráter do distanciamento, mas sim de relações, visto o papel ideológico da linguagem. Portanto, nas atividades observadas, ficou visível que professor e alunos têm contato com uma proposta de atividade de literatura assistemática e complementar dos capítulos referentes a essa área de ensino e que lhes são disponibilizados, por meio da relação entre literatura e outras linguagens e de indicações de comunicação com outras vozes, o caráter de responsividade, de réplicas ati-

vas. Através da contrapalavra poderão ambos enunciar, posicionando-se de forma crítica, e responder a esse projeto discursivo histórico.

E para ponderação necessária a esta pesquisa, o letramento literário, ao valorizar a constituição de sentido do texto e as relações sociais, ideológicas, linguísticas e culturais, mantém um compromisso com a formação de leitores.

Os textos literários isolados não conduzirão esse diálogo, mas sim a diversidade de linguística em que alunos, professores estão envolvidos. Isso destaca que, mesmo com as proposições do capítulo Intervalo, fica evidente a participação dialógica de toda a comunidade pedagógica, para que com isso o livro didático possa promover, não a transmissão de conteúdos, nem a distribuição de atividades aos alunos e professores, mas sim um parâmetro enunciativo. Entre enunciados compõe-se a comunidade de vozes, portanto entre as vozes do projeto editorial dos professores, coordenação e alunos é que será tecida a trama de ensino capaz de possibilitar que, juntos, os envolvidos se apropriem da literatura, para em fim experienciar o mundo, construindo sentidos literariamente.

### **AMONG THE LAUNCHING, CATCHING AND CROSSING OF SCREAMS: THE RESPONSIVE UNDERSTANDING AND THE LITERARY LITERACY IN HIGH SCHOOL TEXTBOOK**

#### **ABSTRACT:**

This research focuses on a discursive analysis of the chapter Intervalo from a High School textbook and aims to analyze the responsive understanding in the development of activities and the literary literacy in reading propositions of the literary text. The theoretical references are Bakhtin (1981, 1997), Faraco (2009), Paulino and Cosson (2009). The analysis had as corpus the textbook “Português; linguagens”, approved in PNLEM 2012 and the methodology used was based on the methodological order proposed by Bakhtin/Voloshinov (1981). It is evident the dialogical insertion of the pedagogic community so that the textbook can promote not only the transmission of contents, but also an enunciator parameter. Among statements there is the community of voices, therefore among the voices of editorial project, of teachers, of coordinating and of students is where will be woven the plot of teaching able to take them to appropriate the literature and finally experience the world.

**KEYWORDS:** Chapter Intervalo; Responsive understanding; Literary literacy; Textbook.



## Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-327.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros em tempo de mudança (1999- 2002). In: VAL, Maria da Graça Costa e MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 47-72.
- BUNZEN, Clecio. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do Discurso*. 2005. 168p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Linguísticas Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo. 2005.
- \_\_\_\_\_; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa e MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.p. 73-117.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*: vol. 1. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011a.
- \_\_\_\_\_. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos, (orgs.) *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de letras; 2011b. p. 281-297.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FERREIRA, Valméria Brito Almeida Vilela. *Dialogismo e cronotopia no livro didático de português: a construção de um gênero do discurso*. 2013. p. 124. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA. 2013.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradutores Marcos Bagno e Marcos Marcioni-lo. São Paulo: Parábola, 2012.

JURADO, Shirley Goulart de Oliveira Garcia. *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório*. 2003. 175p. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 151 - 166.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 114 - 131.

MARSARO, Fabiana Panhosi. *Projeto gráfico-editorial em livros didáticos de língua portuguesa: reflexões teórico-metodológicas e questões de pesquisa*. Anais do Sete. São Paulo; Unicamp. v. 6. 2012. p. 145 - 158. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/2098/3348>. Acesso em: 15/05/2013.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (orgs.). *Escola e literatura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global. 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

*Recebido em 27/09/2014.  
Aprovado em 13/10/2014.*