

## RELAÇÕES DIALÓGICAS: MOVIMENTOS AXIOLÓGICOS E RESPONSIVOS EM PROCESSOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE GRADUANDOS EM LETRAS

Silvio Nunes da Silva Júnior<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto se propõe a discutir sobre o processo de letramento literário no campo da Linguística Aplicada, recorrendo, para tanto, às noções de responsividade, extraverbal, entonação e julgamento de valor, sendo as três últimas imbricadas num plano maior: das perspectivas axiológicas, todas desenvolvidas nos estudos dialógicos (VOLOCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV E BAKHTIN, 1926). No plano teórico, comportam-se reflexões acerca do dialogismo, da responsividade, das perspectivas axiológicas, do letramento e do letramento literário, visando embasar as problemáticas levantadas nas considerações iniciais. Em seguida, traz-se esclarecimentos acerca do contexto de geração e dados e, posteriormente, apresenta-se a análise dos movimentos de responsividade e perspectivas axiológicas através do discurso escrito a partir de narrativas autobiográficas de 3 (três) sujeitos de pesquisa. Por fim, conclui-se que o estudo aponta para a necessidade de uma revisão de bases em relação ao ensino de literatura na educação básica, situando-o na perspectiva do letramento literário, e que o curso de Licenciatura em Letras/Português vem cumprindo satisfatoriamente o seu papel social na formação de sujeitos literariamente letrados para a escola e para a vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Aplicada. Processo. Ensino de Literatura.

**ABSTRACT:** This text proposes to discuss the process of literary literacy in the field of Applied Linguistics, resorting to the notions of responsiveness, extraverbal, intonation and value judgment, the last three being imbricated in a larger plane: the perspectives all of which are developed in dialogical studies (VOLOCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV AND BAKHTIN, 1926). At the theoretical level, reflections on dialogism, responsiveness, axiological perspectives, literacy and literary literacy are taken in order to support the issues raised in the initial considerations. Then, clarifications about the context of generation and data are presented and, later, the analysis of the movements of responsiveness and axiological perspectives is presented through the discourse written from autobiographical narratives of 3 (three) research subjects. Finally, it is concluded that the study points to the need for a revision of bases in relation to the teaching of literature in basic education, situating it in the perspective of literary literacy, and that the degree course in Literature / Portuguese has been satisfactorily fulfilling their social role in the formation of literally literate subjects for school and for life.

**KEYWORDS:** Applied Linguistics. Process. Literature teaching.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas (CNPq/UFAL) e do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas – GENA (CNPq/UNEAL). E-mail: [junnyornunes@hotmail.com](mailto:junnyornunes@hotmail.com).

## Considerações iniciais

*A literatura antecipa sempre a vida.  
Não a copia, molda-a aos seus desígnios.*

*Oscar Wilde*

Nos cursos de Licenciatura Plena em Letras/Português, em instituições de ensino superior públicas e privadas do Brasil, o estudo literário ganhou e vem ganhando uma extensa importância, justamente pelo fato de se está formando professores que atuarão na educação básica, na qual se inclui nível médio<sup>2</sup>. No entanto, o emprego da literatura nos primeiros períodos do curso se torna, em muitos casos, desafiador, uma vez que a formação literária dos graduandos durante a educação básica em muitos casos não é suficiente para o aprofundamento que a universidade exige em disciplinas como: Teoria da Literatura, Fundamentos da Crítica Literária, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira etc.

Nesse sentido, evidenciam-se algumas problemáticas no intuito de identificar quais os aspectos humanos e sociais nas/das formações desses alunos os levaram para o curso de letras e, além disso, quais os impactos que a literatura vem tendo nas suas formações literárias até determinados momentos do curso. Quando se denomina “formação literária”, não se está, de forma alguma, apontando para a necessidade de saber quantas obras literárias os alunos de graduação já leram e/ou querem ler. A inquietação de que parte a escrita deste texto adensa num plano mais amplo e intimamente relacionado às questões subjetivas da formação dos sujeitos: o do letramento. É inviável que, no contexto das salas de aula de graduação e pós-graduação, alguns possam compreender o letramento literário como a quantidade de obras lidas, porém, pretende-se demonstrar, na prática, como esse discurso pode se descentralizar e constituir uma noção mais coerente de letramento literário e, também, de letramento no geral.

Pensando sob esse viés e tomando como base a concepção dialógica de linguagem (VOLOVHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926), objetiva-se, nesta discussão, identificar relações dialógicas nas categorias de responsividade e axiologia no desenvolvimento dos processos de letramento literário de graduandos em Letras a partir de narrativas autobiográficas produzidas por 3 (três) colaboradores que, na situação de produção, estavam matriculados no 4º período do curso de Letras/Português em uma Instituição de

---

<sup>2</sup> Apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino médio determinam o estudo literário como objeto de ensino. O ensino fundamental é direcionado apenas à análise linguística e à produção textual.

Ensino Superior (IES) pública do estado de Alagoas, visando trazer reflexões com base nas seguintes questões de pesquisa: Como a educação básica vem preparando, por meio do ensino de literatura, os egressos do ensino médio para a universidade? Como a educação básica, em especial o ensino médio, vem desenvolvendo o processo de letramento literário dos alunos? e Como a graduação em Letras contribui para a iniciação e o desenvolvimento do processo de letramento literário na formação docente?

No aparato teórico, trazem-se discussões sobre os estudos dialógicos, enfatizando a responsividade e as perspectivas axiológicas da linguagem no discurso, e, também, acerca do letramento literário que atua como foco do estudo. Em seguida, em articulação com o material coletado, busca-se identificar, na análise, como se constituiu o letramento literário de alunos de Letras/Português de uma IES pública de Alagoas e como as citadas relações dialógicas se manifestam na subjetividade de seus dizeres escritos.

### **Dialogismo, responsividade e perspectivas axiológicas**

A partir da teoria dialógica de linguagem, representada, principalmente, pelos estudiosos que compõem o chamado círculo bakhtiniano<sup>3</sup>, compreende-se que a linguagem se constitui enquanto aspecto concreto e dinâmico no todo social (VOLOVHINOV, 2017). As produções discursivas de todos os que se inserem na sociedade, a qual só existe pela possibilidade de interação entre os sujeitos<sup>4</sup>, são as reais responsáveis por questões pertinentes no que concerne à atuação dos falantes no todo social: a ascensão, as relações pessoais, a construção de conhecimento etc. O dialogismo, construto teórico desenvolvido no campo da filosofia da linguagem, vem tomando uma vasta expansão por trazer discussões relevantes sobre a linguagem enquanto prática social e se contraponto aos estudos linguísticos formais, mais especificamente, ao estruturalismo linguístico, fundado por Saussure (2006 [1916]), com ênfase no que se conhece por objetivismo abstrato; além do subjetivismo idealista fruto das teorias de Humboldt e Vossler. Nesse sentido, com a difusão dos estudos linguísticos liderados por Saussure (2006 [1916]) até a atualidade<sup>5</sup>, pode-se considerar que o dialogismo,

---

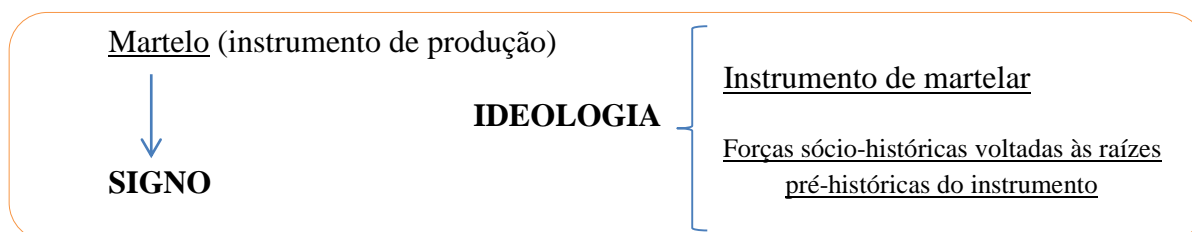
<sup>3</sup> O Círculo de Bakhtin é constituído por uma equipe de estudiosos, na qual os integrantes principais são M. Bakhtin, o líder, V. N. Volochinov e P. N. Medvedev. Todos eles possuíam pretensões filosóficas comuns e se juntavam no intuito de debater os seus pensamentos, principalmente entre 1920 e 1930, na Rússia, período de grande produção intelectual do grupo (CLARK & HOLQUIST, 1998 [1984]).

<sup>4</sup> Volochinov (2017) e Bakhtin (2003) optam pela nomenclatura “indivíduo/s”. No entanto, prefere-se chamar, aqui, os falantes/usuários da língua/colaboradores de pesquisa de “sujeito/s”.

<sup>5</sup> Estudos realizados por estruturalistas do que se denomina era pós-saussure, como Beveniste, na teoria da enunciação (sujeito interno); Hjamslev, dando continuidade ao pensamento saussuriano; dentre outros.

mesmo sendo uma corrente filosófica - mas que implica em grande escala em outros campos - , faz parte de uma linguística externa<sup>6</sup>, distante do núcleo duro<sup>7</sup>.

Volochinov (2017, p. 51) pontua que “onde não há signo não há ideologia”. O produto ideológico da atividade social, desse modo, não se constitui por modelos estático-estruturais pré-determinados por um possível sistema linguístico, mas sim, depende das compreensões responsivas ativas dos sujeitos da linguagem para se constituir. Na mesma linha de pensamento, tem-se que “Qualquer corpo físico pode ser percebido como a imagem de algo” (*op. cit.*, p. 92); isso conduz à compreensão de que a representação social da mente detém a responsabilidade de atribuir sentidos a fenômenos e/ou objetos específicos. A imagem acústico-simbólica dessa representação se constitui como um produto dialógico da atividade social, assim como mostra o esquema abaixo:



**Fonte:** Esquema desenvolvido pelo autor, embasado nas discussões teóricas de Volochinov (2017).

Com base nisso, entende-se que:

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites (VOLOCHINOV, 2017, p. 91).

O movimento de refletir e refratar outras realidades na composição das ideologias que constituem determinado objeto físico depende em grande escala de processos que não se limitam somente a formação social de um sujeito, mas de muitos deles, uma vez que o dialogismo é concebido através de diálogos entre vozes. Bakhtin (2003) nomeia os discursos de *outrem*, ou seja, os discursos que implicam, a partir da interação, nas formações ideológicas dos sujeitos, de vozes sociais, as quais dependem, antes de tudo, de compreensões e atitudes responsivas ativas dos sujeitos nas atividades sociais.

<sup>6</sup> Ou translinguística: que ultrapassa os limites da área (BRAIT, 2001).

<sup>7</sup> O núcleo duro da Linguística é representado pela corrente estruturalista que iniciou o que se conhece por Linguística Moderna, bem como os seus sucessores que permaneceram na visão de língua como sistema abstrato de signos constituídos por conceito e imagem acústica (SAUSSURE, 2006 [1926]).

A responsividade enquanto relação dialógica da linguagem é um plano amplo que envolve duas outras noções na interação verbal e não verbal: compreensão e atitude responsiva ativa. Ela é responsável pelo diálogo entre locutor e interlocutor e pela transformação da palavra em enunciado.

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlaciona-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de doutra esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, P. 297).

Uma característica importante dessas noções é que o silêncio, o gesto e outras reações/attitudes são entendidos como formas de concretizar uma relação dialógica e atribuir sentido a um enunciado, visto que tais atos possuem cargas de significação na linguagem. A atitude responsiva ativa é oriunda de uma carga sócio-histórica tomada pelo sujeito nas suas experiências cotidianas e sociais. Dessa maneira, o discurso alheio (ou de *outrem*) se faz constantemente presente por ser responsável pelos posicionamentos dos sujeitos pela linguagem e, também, pelo ato concretizado e enraizado nesse discurso.

Bakhtin (2003, p. 294) segue com as reflexões acerca da responsividade considerando que “todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto”, e que “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento é a possibilidade de responder – mais exatamente de adotar uma atitude responsiva com ele” (*op. cit.*, p. 299). Geraldi (2004, p. 229) assinala que “a responsividade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade histórica”. O início e o encerramento do diálogo são partes importantes, porém é na compreensão responsiva ativa do interlocutor que a palavra ganha o *status* de produção enunciativa, o que atribui maior importância ao começo absoluto. Dessa forma, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 1981, p. 112). Com isso, o discurso do locutor, na enunciação, se agrega ao interlocutor e, a partir disso, uma voz social começa a fazer parte da sua constituição como sujeito da linguagem.

O nosso discurso da vida prática está cheio das palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2005, p. 195).

As implicações do discurso dos outros nas atividades de linguagem cotidianas estão repletas de intenções discursivas<sup>8</sup> na constituição dos enunciados. O enunciado, assim, “emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo” (FARACO, 2009, p. 25). Se a compreensão do sujeito for seguida de uma atitude de reduplicação em relação ao discurso do outro, ela será passiva, pois a proposta inicial não foi compreendida, banindo a existência de relação dialógica entre o sujeito e o mundo exterior, como a noção propõe.

Sobre isso, Volochinov (2017, p. 179), acrescenta que:

[...] o aspecto constitutivo da forma linguística enquanto signo não é sua identidade a si como um sinal, mas a sua mutabilidade específica. O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel.

Nessa linha de pensamento, percebe-se que a forma linguística não atribui significação e nem enunciação à palavra, ou seja, não é a forma fonética, fonológica ou sintática que vai ser responsável por uma produção discursiva na atividade de linguagem, mas sim, a compreensão ativa seguida de uma atitude que ocorre na interação. Assim, numa ilustração no contexto escolar, mesmo que os discursos envolventes<sup>9</sup> (SOUTO MAIOR, 2009) que circulam na escola atribuam ao professor o papel de portador da única voz ativa, é necessário que o aluno também assuma essa posição, pois, como se vê sob a ótica da responsividade, é no diálogo que se constitui qualquer tipo de conhecimento.

Se o aluno for “treinado” para reduplicar discursos proferidos pelo professor, esses discursos em nenhuma ocasião irão implicar na constituição dele enquanto sujeito, visto que nem tudo o que se escuta em um dado momento é estatizado na mente sem que se exista uma reflexão sobre determinado tema, pois “A língua no processo de sua realização prática não

---

<sup>8</sup> As intenções discursivas são instituídas na noção de compreensão responsiva ativa.

<sup>9</sup> De acordo com Souto Maior (2009), os discursos envolventes são tidos em duas perspectivas. Na primeira, eles são vistos como “representações significativas-valorativas dos atos da linguagem que “envolvem” no sentido de estar em volta, ao redor, do sujeito e nele mesmo porque o envolve por dentro também” (p. 113). Na segunda, os discursos são envolventes por suscitarem, assim como o *pathos*, paixões, e seduzem em direção ao outro (*op. cit.*).

pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLOCHINOV, 2017, p. 181). A reflexão, nesse caso, servirá como modo/meio para que se desenvolva um posicionamento, no qual se empregam os valores cotidianos de quem realiza essa reflexão. O juízo de valor do sujeito da linguagem é altamente decisivo no que tange aos seus posicionamentos e as suas maneiras de acatar o discurso de *outrem* nas suas práticas discursivas; isso se materializa num plano externo, denominado extraverbal. É nesse contexto que Volochinov e Bakhtin (1926) discutem sobre as perspectivas axiológicas e as noções nelas imbricadas, como: o extraverbal, a entonação e o julgamento de valor.

Na produção de enunciados concretos nas atividades de linguagem existe a ação efetiva de duas partes: a parte percebida e a parte presumida (VOLOCHINOV E BAKHTIN, 1926). A parte percebida também se denomina por multimodalidade, entretanto, prefere-se chamar de verbo-visualidade, uma vez que as relações de sentido que permeiam essa característica enunciativa se tornam explícitas no momento em que a enunciação se perpetua, inviabilizando qualquer possibilidade de interpretação das ideologias que dominam determinado contexto social. A parte presumida comporta o que Volochinov e Bakhtin (1926) caracterizam como extraverbal, correspondendo a tudo o que não foi dito/apresentado explicitamente, o que exige, em todos os momentos da interação, compreensões ativas das características sociais do contexto em que a enunciação se concebe.

Em alguns estudos que têm como base o dialogismo, o extraverbal se apresenta com outras nomenclaturas as quais foram desenvolvidas para facilitar as leituras. Geraldi (1997) considera o extraverbal como “situação histórico-social”, que corresponde ao espaço em que a interação ocorre. Pode-se complementar a discussão sobre a necessidade de se considerar o extraverbal enquanto característica importante da enunciação, assinalando que o único meio pelo qual as palavras podem ganhar significação é pelo entendimento (CLARK E HOLQUIST, 1998) que os interlocutores apresentam com a atitude responsiva ativa. Ao se desvelar o extraverbal no contexto em que ocorre a enunciação, a entonação se estabelece como ponto importante que determina a compreensão do interlocutor.

No tocante a oralidade e a escrita, é possível observar que o extraverbal se manifesta em ambas as modalidades, mas as características que destacam o valor atribuído pelo interlocutor ficam mais visíveis quando se considera a questão da entonação, pois, “Devido à capacidade de modificar um único enunciado, dando várias significações, a entoação é considerada criativamente produtiva nos seus aspectos sociais e discursivos” (MENEGASSI e CAVALCANTI, 2013, p. 440) e leva a discussão a recorrer ao que se entende por julgamento

de valor, que é a construção sócio-histórica do sujeito na sociedade, comportando os valores<sup>10</sup> que ele atribui a determinado objeto.

É preciso considerar que:

[...] levando em conta a natureza dialógica da palavra, é possível dizer que, do ponto de vista bakhtiniano, palavra é indissociável do discurso; palavra é discurso. Mas a palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas (CEREJA, 2005, p. 204).

Ao se observar uma palavra ou frase em seu caráter estrutural e neutro, sem considerar uma ideologia ou a maneira como se profere o discurso, tal ato não ultrapassará o dado momento de uso da língua. No entanto, se o extraverbal for considerado e, junto a ele, a entonação e o julgamento de valor (que estão dentro da ideologia), a produção enunciativa se estenderá. No caso da frase: Meu pai é muito bom para mim! Se vista por um viés de neutralidade, apenas a informação positiva é considerada e aí se encerra a enunciação, porém, ao analisar os fatos antecedentes a essa produção, a razão pela qual a frase está sendo interpretada e, além disso, o que o contexto de produção considera ser “muito bom”, a interação toma um rumo diferente. É evidente que, em muitos casos, a compreensão dos fatos compactua com o que o interlocutor compreende a partir da parte percebida. Entretanto, em outras vezes, a parte presumida carrega uma infinidade de significações.

O dialogismo, contudo o que foi mencionado, se caracteriza por uma corrente de pensamento filosófico que propicia o desenvolvimento de diversos olhares acerca da linguagem. As relações sociais, em qualquer que seja o contexto de produção discursiva, atribuem espaços para variados diálogos permitidos não só com o que determina à linguística e à própria filosofia.

Considerada a proposta central deste estudo: a de refletir sobre a responsividade, as perspectivas axiológicas e o letramento literário em narrativas autobiográficas, dedica-se o espaço seguinte a algumas considerações sobre o letramento e o letramento literário, visando situar ainda mais a discussão que está se propondo no presente trabalho.

### **O letramento e o letramento literário**

O termo letramento em si já faz jus a múltiplas discussões relevantes, principalmente quando o foco do estudo é o ensino e a aprendizagem de língua materna (LM) e estrangeira

---

<sup>10</sup> Esses valores dependem, também, as vozes sociais com quem os sujeitos têm contato, uma vez que eles se constituem na exterioridade que os norteiam.



(LE). Não estando distante disso<sup>11</sup>, vê-se a necessidade de, primeiramente, trazer algumas reflexões sobre a etimologia e os estudos que abordam o termo, considerando os avanços históricos e cronológicos imbricados nele, seguindo com a articulação possível com a formação do leitor literário.

Pensar em letramento tendo base na etimologia da palavra *literacy*, do inglês, remete a uma sinonímia com o conceito de alfabetização já muito explorado no Brasil em meados dos anos de 1980. A primeira virada histórica da compreensão estrutural de letramento foi dada exatamente em 1984, a partir da pesquisa etnográfica/antropológica realizada por Brian Street, na qual ele se propôs a identificar o processo de letramento em diversos contextos sociais, chegando, posteriormente, à conclusão de que existem dois modelos em que as concepções de letramento se instauram: modelo autônomo e modelo ideológico. No modelo autônomo, o autor situa os discursos já existentes sobre alfabetização, assinalando que letramento seria a capacidade de escrever e decifrar códigos linguísticos sem nenhuma influência social na construção dessa capacidade e, mais distante ainda, do uso da escrita e da leitura nas atividades sociais. No modelo ideológico, relativamente distante do primeiro, compreende-se que a construção das “habilidades” de ler e escrever depende em grande escala dos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos. A leitura e a escrita são habilidades que precisam ser estimuladas na escola e fora dela, pois são importantes para a vivência social de todos. Percebe-se que no estudo dos dois modelos fica evidente uma distância entre os termos capacidade e habilidade. Capacidade remete a uma perspectiva estrita apenas ao âmbito escolar e habilidade já sugere o uso da língua para além dos muros da escola.

Cronologicamente, o estudo que iniciou o debate sobre letramento no Brasil foi o de Mary Kato (1985), na psicolinguística, o qual discutia a aquisição da linguagem escrita, no entanto a autora não se detinha em reflexões mais aprofundadas sobre o termo e suas relações semântico-discursivas. A década de 1990 marcou um passo bastante largo nos estudos sobre letramento no Brasil. Pesquisas em educação (SOARES, 1998) e em linguística aplicada (KLEIMAN, 1995) trouxeram olhares mais apurados sobre o tema, desenvolvendo noções próprias que atribuíram prestígio científico às pesquisas nacionais. Soares (1998), com a compreensão de letramento como estado ou condição de quem utiliza a leitura e a escrita nas práticas sociais<sup>12</sup>, trouxe uma visão mais ampla do que a de Kleiman (1995), que apresenta a

---

<sup>11</sup> Mesmo não objetivando trazer encaminhamentos para a prática de ensino de literatura em LM ou LE, não se observa uma longa distância deste estudo com essas discussões por estar tratando da formação inicial de professores de língua portuguesa e literatura.

<sup>12</sup> Soares complementa essas reflexões em *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*, em 2004.

noção de letramento como habilidade de uso social da modalidade escrita da língua. No entanto, mesmo defendendo uma visão mais ampla, Soares (1998) acaba estreitando a sua concepção com o uso dos termos “estado” e “condição”, dando à Kleiman (1995) maior coerência pela compreensão de letramento como um processo contínuo.

Os anos 2000 marcaram a expansão das primeiras pesquisas desenvolvidas no Brasil na década anterior, através de estudos como os de Rojo (2009), Britto (2012), dentre outros, trazendo diversas contribuições para as práticas de ensino de línguas, bem como às discussões sobre formação de professores. Com base nisso, ramificações da noção ampla de letramento foram sendo criadas a depender do campo de estudo em que se enquadravam os teóricos que abordavam o tema. Entre eles destacam-se: Xavier (2011), com o letramento digital; Rojo (2013), com os multiletramentos; e Cosson (2006, 2009, 2014), Barbosa (2011) etc., com o letramento literário.

Segundo Barbosa (2011, p. 148),

Tomado o conceito de letramento, podemos, então, pensar o Letramento Literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético.

Percebe-se que Barbosa (2011) pensa de modo semelhante a Soares (1998) quando discute o letramento como condição. Assim, corrobora-se em partes com a autora. Entende-se por letramento literário, aqui, o processo de construção de saberes dos sujeitos em busca do gosto pelo prazer estético propiciado pela literatura. Numa breve conceituação sobre a finalidade social da literatura, pontua-se que ela existe para “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17), e, por consequência, ser literariamente letrado significa fazer uso dessa finalidade nas práticas sociais.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

Ser leitor de literatura é saber fazer com que as leituras literárias impliquem nas diferentes ações cotidianas, dando-as significações concretas e estabelecendo relações dialógicas constantes com o que se ler e compreende ativamente. Existe, dessa forma, uma

aproximação entre o que se conhece por formação de leitor literário com o processo de letramento literário.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

A leitura literária estimula a construção da subjetividade dos sujeitos leitores, visando à constituição de mentes críticas e capazes de transformarem os contextos de vivência. Em diálogo com o que foi mencionado no tópico anterior, o processo de letramento literário é responsável pelo estabelecimento concreto de juízos de valor, instigando o leitor a entender as escolhas intertextuais e interdiscursivas dos autores nas épocas em que os textos dos mais variados gêneros<sup>13</sup> foram escritos. Nessa perspectiva, ficam explícitas as possibilidades dialogais imbricadas no processo de letramento literário, cabendo destacar, também, que ele vai além dos limites da sala de aula e atua com maior enfoque na formação humana e social dos sujeitos. Moisés (1971), nesse sentido, discute o poder e o papel da palavra na formação do leitor literário.

Só a Literatura pode expressar aquele redemoinho profundo que constitui a essência e a existência do homem posto em face dos grandes enigmas do Universo, da Natureza e de sua mente. (...) Pode-o a Literatura, graças à importância da ficção, da imaginação, como meio de conhecimento, e, sobretudo graças ao prodigioso poder de empregar a palavra (p. 28).

A possibilidade dada pela leitura literária de facilitar a compreensão dos mais variados aspectos do mundo leva o leitor a utilizar estratégias específicas para desvendar os enigmas que permeiam o cotidiano e, nessa linha de pensamento, constitui formações críticas e conscientes no que se refere ao papel da palavra nas suas práticas sociais. As variadas maneiras de se empregar um mesmo termo em diversos momentos do texto literário contribuem para a formação/letramento do leitor com repertórios lexicais e semânticos bastante significativos e, acima de tudo, responsivos, em diálogos dinâmicos com as realidades em que eles se inserem em determinado período da existência humana.

---

<sup>13</sup> Corrobora-se com a noção de gênero discursivo para Bakhtin (2003) como tipos relativamente estáveis de enunciados que estão presentes em toda atividade social de linguagem.

Diante disso, observa-se que a visão de letramento literário como processo encaminha para um entendimento mais apurado sobre o papel da literatura na formação humana. A perspectiva processual demonstra, além disso, que nunca é tarde para iniciar ou aprimorar a formação leitora, visto que ela se encontra num constante movimento de deslocamento, estimulando os leitores literariamente letrados a perceberem que a literatura é um mundo, e que “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” (LAJOLO, 2001, p. 45).

### **Contexto de geração de dados**

Para desenvolver uma pesquisa inserida no campo da Linguística Aplicada, é necessário que se tenha em mente, principalmente, a questão ética e responsiva que precisa ser seguida, pois, mesmo estando em um campo de problematizações constantes, é imprescindível que se gerem dados reais em uma perspectiva processual. A transdisciplinaridade que caracteriza a Linguística Aplicada, segundo Moita Lopes (2004), tem um modo de investigação que envolve uma maneira de produzir conhecimento que corta um conjunto de disciplinas, tornando supérfluo o interesse em localizá-la em uma dada disciplina ou área específica.

Os dados que serão analisados a seguir foram gerados no ano de 2015, durante a realização do projeto intitulado “O contato do corpo do leitor com o texto literário e sua relação sensorial”, o qual fez parte do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas - GENA (CNPq/UNEAL). Na finalização do projeto, o bolsista solicitou que os alunos da graduação em Letras/Português que colaboraram com a pesquisa produzissem textos narrativos autobiográficos para que se pudesse entender qual a trajetória deles com a literatura da educação básica até a universidade. Os 3 (três) textos da análise foram selecionados dentre as 25 (vinte e cinco) narrativas autobiográficas dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Na análise, os sujeitos terão nomes fictícios, por questões éticas de pesquisa<sup>14</sup>. Assim, eles serão denominados como: Paulo, Milena e Laura.

---

<sup>14</sup> Segundo Kramer (2002), com a preocupação, no entanto, de não revelar a identidade dos sujeitos da pesquisa para não expor questões singulares de cada um desses sujeitos, evitando da constituição de riscos reais, tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios.

### **Relações dialógicas e o processo de letramento literário em narrativas autobiográficas**

O ingresso dos alunos que vêm do ensino médio na universidade, em qualquer que seja o curso escolhido, é desafiador. Entretanto, quando se trata de um curso de licenciatura, no qual o aluno vai se passar por um processo de aprimoramento de olhares sobre um componente curricular específico com o qual manteve contato na educação básica, a relação entre universidade e escola vai se constituindo a cada aula. No caso do curso de Letras/Português, essas relações se estabelecem, principalmente, em aulas dedicadas a produção textual (Leitura e Produção de Textos, Metodologia Científica etc.) e a literatura (Teoria da Literatura, Fundamentos da Crítica Literária etc.). É nesse contexto que os alunos percebem os impactos do que estudaram na educação básica nos desafios encontrados no ensino superior e, muitas vezes indiretamente, leva esses alunos a criticarem algumas das práticas de ensino dos professores de língua portuguesa dos quais foram alunos no ensino fundamental e médio.

Sob esse viés, destaca-se o seguinte fragmento na narrativa de Paulo:

*A minha história com a literatura, posso dizer que é nova. O meu ensino médio não estimulava muito o meu contato com as obras literárias, pois alguns professores de português diziam que tal ensino não era tão importante quanto o da gramática e da redação, principalmente nos últimos anos do ensino médio.*

O olhar crítico de Paulo em relação a sua trajetória de educação básica em que o estudo literário não existiu, leva-o, no momento em que escreveu a narrativa, a compreender responsiva e ativamente que o seu processo letramento literário começou a ser desenvolvido na universidade. Visto isso, a responsividade do produtor o faz perceber que os discursos dos professores sobre a literatura deixaram de fazer parte do seu juízo de valor da maneira que ele observou a necessidade da literatura para a formação humana, fragmentando as perspectivas axiológicas já existentes. Assim, no fragmento destacado, percebem-se os seguintes movimentos no processo de letramento literário: a) A literatura, que não existia na formação do sujeito, passa a ser um novo veículo para compreender o mundo; e b) A literatura passou a ser vista num mesmo viés de importância das práticas de ensino de gramática e produção textual.

Esses movimentos já diferem dos que compõem a narrativa de Milena:

*Sendo sincera, a literatura já fazia parte da minha formação desde o ensino médio. A minha professora de língua portuguesa (...) fez TCC na mesma universidade que eu estudo sobre literatura e mostrava amar a área nas atividades que passava para mim e aos outros alunos. O amor que ela tinha pelos textos literários, a maior parte pré-modernistas, me levou a optar de cara pelo curso de letras.*

Sobre o processo de letramento literário de Milena, observa-se que é iniciado ainda na educação básica e o envolvimento da professora pela literatura implicou de forma significativa para esse processo de formação como leitora literária. Considerando que cada enunciado deve ser visto como uma resposta de um discurso já proferido nas atividades sociais (BAKHTIN, 2003), pode-se pontuar que Milena atribui uma resposta ativa às práticas de ensino a que foi submetida no ensino médio.

Nessa perspectiva, vale lembrar-se da relação do discurso com os elos precedentes. Bakhtin (2003, p. 300) diz que “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Fica evidente, com base nisso, que os discursos estão sempre em movimento, gerando constantes ressonâncias, isto é, eles repercutem nas produções discursivas de outros sujeitos da linguagem.

Em relação às perspectivas axiológicas no discurso de Milena, podem-se destacar algumas delas que, possivelmente, levaram a aluna da educação básica ao curso de Letras, como o extraverbal, visto que, em sala de aula, nas leituras literárias e nas explicações sobre as obras, fenômenos internos como o amor pela arte literária e pela prática docente puderam ser identificados pela aluna, o que poderá implicar, também, em suas práticas de ensino futuramente; e a entonação, considerando que, complementando a reflexão sobre o extraverbal, a entonação da professora levava Milena à compreensão das entrelinhas do texto literário<sup>16</sup>, estimulando os seus primeiros passos no processo de letramento literário.

Mais a frente, ainda na narrativa de Milena, encontra-se um fragmento que retoma o prazer estético, o qual é constante no processo de letramento literário dentro e fora da sala de aula:

*Nas quintas-feiras tínhamos aula de língua portuguesa II e fundamentos da crítica literária. Mesmo que fundamentos da crítica fosse uma disciplina muito centrada*

<sup>15</sup> Nesse trecho, Milena menciona o nome da professora de quem está falando, o qual foi retirado do fragmento por razões éticas assim como foi feito na alteração do próprio nome da aluna.

<sup>16</sup> A questão das entrelinhas do texto literário dialoga com o que se conhece por intertextualidade, noção que se discute com um aprofundamento maior em *A intertextualidade em negrinha, de Monteiro Lobato: reflexões sobre a escravidão e o preconceito na narrativa* (SILVA JÚNIOR E SILVA, 2017).

*em observar aspectos específicos das obras, eu contava os minutos para a professora chegar. Eu adorava que, em todas as 15h00, daquelas quintas, deixava de estudar fonética para estudar literatura. Os textos me faziam viajar. Eu viajava muito!*

A maneira cronológica com a qual a aluna descreve os dias de quinta no período que antecedeu o desenvolvimento do projeto mostra o quão fiável é o dado narrado e o quanto ela se envolvia com as aulas de literatura na universidade. As aulas de Fundamentos da Crítica Literária a levavam para um constante movimento de ressignificação estética no processo de letramento literário. O gosto e o prazer estético se concebiam justamente pela atitude responsiva ativa a partir da compreensão contínua do que a fazia ser atraída pelo estudo literário. Nesse sentido, existe uma relação constante entre essa atividade de resposta, no plano da responsividade, com a fragmentação<sup>17</sup> no juízo de valor de Milena com o que considerava pertinente nas aulas que assistia naqueles dias. Poderia ser que, naqueles momentos, ela não observasse o quanto o prazer estético estava implicando no seu processo de letramento literário. No processo da escrita da narrativa, fica visível o quanto as relações dialógicas estavam presentes no consciente e no inconsciente da aluna quando assumiu o papel de colaboradora da pesquisa.

Segundo Bakhtin (2003, p. 311-312, *grifos do autor*), “Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos, pelo contrário, do sistema da língua, da neutralidade *lexicográfica*. Costumamos tirá-la de *outros enunciados*”. Pensando sob esse viés, os sujeitos da linguagem nunca denominam a palavra, na língua em uso, pela sua função léxica, mas sim, pelo seu impacto discursivo num dado momento.

*Quando iniciei o curso de letras, optei pela habilitação em língua inglesa, porém logo fiz transferência para língua portuguesa, pois não consegui me adaptar às exigências da língua estrangeira nas aulas específicas de inglês. Foi bem desesperador. No primeiro dia em que comecei o curso propriamente dito tinha a convicção de que ali eu iria aprimorar os meus conhecimentos sobre a gramática que eu tanto tinha dificuldades no ensino médio e também praticar redação que era algo que eu gostava bastante, mas me surpreendi com a primeira aula, que era de fundamentos da crítica literária.*

---

<sup>17</sup> Chama-se de fragmentação o processo de deslocamento ou descentralização de aspectos identitários, tomando como base os estudos culturais de Hall (2003). O autor institui a ideia de que a identidade do sujeito pós-moderno se assemelha ao pó, ou seja, ela transita a cada nova experiência do sujeito nas práticas sociais. Como a contemporaneidade traz de modo emergente variados tipos de inovações, o sujeito absorve tudo aquilo e, nesse contexto, a sua identidade é fragmentada.

Retomando a questão da articulação do contexto com a produção discursiva, observa-se que Paulo poderia não ter pensado em relatar o seu processo de transferência da habilitação do curso numa narrativa em que o foco era a formação literária. A perspectiva axiológica que se destaca no fragmento é a do juízo de valor devido ao foco, no momento em que adentrou no curso de Letras/Português, em gramática e produção de texto. Paulo, naquele momento, julgava pertinente apenas os dois pilares que, sem dúvidas, são importantes na formação de qualquer professor de língua portuguesa, no entanto não são os únicos. Isso ocorre por o aluno ainda carregar os discursos de alguns de seus professores da educação básica na sua formação, como foi mencionado anteriormente, nos quais a literatura não merecia tanta importância no ensino de língua portuguesa. Diante disso, a fragmentação ocorre quando o mesmo encara uma realidade diferente ao participar da aula de Fundamentos da Crítica Literária.

A realidade compartilhada por Laura já traz outra problemática acerca do ensino de literatura no ensino médio.

*Em algumas das poucas aulas de literatura que tive no ensino médio, me lembro de que a professora falava muito de escolas literárias. Foram muitas aulas falando de barroco e arcadismo. Hoje após algumas aulas de literatura e crítica literária percebo que aquilo não foi suficiente para a minha formação literária, porque eu e os outros alunos precisávamos ler textos literários. Felizmente no curso de letras vivo uma outra realidade.*

Na narrativa de Laura pode-se perceber, primeiramente, a compreensão que ela fez do seu contexto de ensino anterior em um momento posterior, ocorrendo, assim, uma resposta de efeito retardado (BAKHTIN, 2003). Faraco (2003, p. 22) destaca que “O mesmo mundo, quando correlacionado comigo e com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos”. Nesse sentido, o julgamento de valor de Laura para o ensino de literatura no ensino médio foi fragmentado a partir da sua observação ativa com base em olhares constituídos no ambiente acadêmico. O foco da literatura para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais processos seletivos acaba poupando, em muitas vezes, o trabalho com os textos literários incluídos nas escolas tão abordadas nessas práticas de ensino e aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, vê-se que as noções de letramento e de letramento literário como processo contínuo se manifestam nos fragmentos narrados pelos sujeitos colaboradores, uma vez que o desenvolvimento desse processo comporta diversas habilidades importantes para a atuação social desses sujeitos. Dessa forma, entende-se que os “letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam a oralidade e a escrita de formas diferentes



em eventos de natureza diferentes, e cujos, efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam” (BUZATO, 2007 *apud* ROJO, 2009, p. 101). As observações das relações dialógicas corroboram com o caráter processual da Linguística Aplicada por propiciar a identificação, na prática discursiva – neste caso, escrita –, de movimentos contínuos de fragmentação nas/das compreensões, atitudes responsivas ativas e nos valores pessoais e humanos no ato de narrar.

### **Considerações finais**

A relação entre dialogismo e letramento literário inserida no campo da Linguística Aplicada atribuiu a este estudo o status de transdisciplinar, o que é próprio da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2016). Leffa (2006) afirma que a transdisciplinaridade é o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa pela disciplinaridade, passa pela multidisciplinaridade e pela interdisciplinaridade. Assim, este estudo serve como uma inquietação inicial para a progressão de novos olhares, os quais podem apresentar novas articulações teóricas e metodológicas de pesquisa sobre o letramento literário e dialogismo.

A partir das observações realizadas na análise, observa-se que o ensino de literatura na educação básica precisa de uma revisão de bases, em contexto bastante amplo, acerca da adoção efetiva da literatura como um eixo importante para as abordagens sobre a linguagem em sala de aula. Nesse sentido, a formação inicial do professor de língua portuguesa precisa cada vez mais propiciar momentos propícios para se buscar a constituição de identidades autônomas nos/dos docentes da educação básica, os quais poderão, através de conhecimentos vinculados ao seu processo de formação, utilizar os saberes necessários para o desenvolvimento significativo do processo de letramento de alunos que, posteriormente, poderão se inserir no contexto universitário e no mercado de trabalho.

O ensino médio, última etapa da educação básica, precisa não apenas levar o aluno a conhecer escolas literárias distintas e a ordem cronológica delas. Práticas expositivas das escolas literárias, mesmo que representem alguma preocupação em levar literatura para os alunos, poupa-os de: (re)conhecer textos literários, gerando problemáticas no processo de letramento literário que envolve o prazer estético do texto na formação leitora; estabelecer a relação entre texto, período e escola literária; e observar a harmonização da literatura com outros saberes importantes para as práticas de linguagem em sala de aula de língua portuguesa.

Sobre o compromisso do curso de Licenciatura em Letras/Português com o processo de letramento literário e, por consequência, com a formação leitora de professores em formação inicial, percebe-se que os caminhos estão sendo trilhados positivamente, isso porque as disciplinas de literatura estão, quando não iniciando, aprimorando significativamente o processo de letramento literário dos alunos, segundo as narrações dos sujeitos colaboradores deste estudo. As compreensões e atitudes responsivas ativas que propiciaram breves articulações entre ensino médio e universidade mostraram diversos movimentos de fragmentação nas perspectivas axiológicas inseridas nas identidades sociais dos colaboradores, permitindo, ao mesmo tempo, que se formem professores críticos e conscientes das representações sociais das suas práticas pedagógicas.

As análises mostraram, ainda, a diversidade encarada pelas universidades no tocante às formações leitoras dos professores de língua portuguesa em formação inicial que se inserem nela semestral e anualmente nos cursos de Letras; além da responsabilidade ética e responsiva de conceber práticas de ensino que possam suprir as variadas brechas deixadas pela educação básica na formação de alunos, os quais, após algum tempo, voltarão a ela para exercerem suas atividades docentes. Voltando à epígrafe de Oscar Wilde que inicia esta discussão, fica cada vez mais claro o papel da literatura enquanto meio de significação da realidade, levando os sujeitos a moldarem subjetivamente os seus desígnios, em busca de, além de conhecimentos puramente científicos, formações humanas, éticas e sociais para o mundo. Para finalizar, retomando Rajagopalan (2006, p. 152), este estudo, com as articulações teóricas e discussões desenvolvidas, evidencia, sobretudo, que a Linguística Aplicada é “uma ciência para ninguém botar defeito”.

## Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

\_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 [1929].

BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011

BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B (Org) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

CLARK, K; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin (1984)*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSSON, R. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*, Curitiba: Criar, 2003.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Diálogo: As idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, W. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: NEGRI, L; OLIVEIRA, R. P (Orgs.) *Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Tradução T. T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1985.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com criança. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, n.116, p. 41-59, 2002.

LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas. A perspectiva das teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A (Org). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. *Texto e coerência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENEGASSI, R. J; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)*, v. 57, p. 433-449, 2013.

MOISÉS, M. *A Literatura Brasileira Através dos Textos*. São Paulo: Cultrix, 1971.

- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?  
In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. 3. ed. Lisboa: Europa-América, 1984.
- PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 1, Braga: Universidade do Minho, 2004.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.
- ROJO, R. H. R. *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013.
- \_\_\_\_\_. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: entre a privação sofrida e a leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-275.
- \_\_\_\_\_. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, jan.-abr./2004.
- SOUTO MAIOR, R. C. *As constituições de Ethos e os Discursos Envolventes no Ensino de Língua Portuguesa em Contexto de Pesquisa-ação*. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2009.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- \_\_\_\_\_; BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.
- XAVIER, A. C. S. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio (UNISINOS)*, v. 9, p. 1-16, 2011.