

# Referencialidade polifônica e ensino de literatura: uma introdução

## Polyphonic referentiality and literature teaching: an introduction

---

João Bôsko Cabral dos Santos \*

Diana Pereira Coelho de Mesquita \*\*

**RESUMO:** O artigo ora proposto objetiva problematizar as concepções de sujeito e sentido e instaurar uma reflexão sobre como o conhecimento e a compreensão do conceito de referencialidade polifônica, proposto por Santos (2012), a partir de uma extensão teórica do pensamento de Mikhail Bakhtin a respeito da noção de Polifonia<sup>1</sup>, pode tornar-se um instrumento para se pensar questões relativas ao ensino de Literatura. Para fundamentar nossas reflexões, recorreremos ao documento "Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" (2008) para que o mesmo sirva de subsídio para sustentar as questões que apontamos e mostrar que as mesmas se constituem como uma preocupação comum no meio educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Referencialidade Polifônica. Literatura. Ensino. Sujeito. Sentido.

---

\* Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000). Professor Associado 1 na Universidade Federal de Uberlândia. Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na linha de pesquisa Linguagem, Texto e Discurso. Desenvolve pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, orientando pesquisas nos seguintes temas: funcionamentos discursivos, formação de professores, memória como prática de leitura, estudos polifônicos e discurso universitário institucional. Coordenador do Laboratório de Estudos Polifônicos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: sjohnny\_47@hotmail.com

\*\* Mestre em Linguística e Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Goiás, campus Catalão. E-mail: dianamesquita@msn.com

<sup>1</sup> Não é objetivo deste trabalho discutir o conceito de polifonia proposto por Mikhail Bakhtin, haja vista que o foco da reflexão é o conceito de referencialidade polifônica, proposto por Santos (2012), a partir de sua leitura sobre a noção de polifonia. O trabalho baliza-se, portanto, na extensão teórica desenvolvida por Santos.

**ABSTRACT:** The proposed paper aims to inquire the conceptions of subject and sense and initiate a reflection on how the knowledge and understanding of the concept of polyphonic referentiality, proposed by Santos (2012), from a theoretical extension of Mikhail Bakhtin's thought about the notion of polyphony, might become a tool for thinking issues related to literature teaching. To support our reflections, we established as a corpus for analysis the document "Curriculum Guidelines for Elementary Education: Languages, codes and its technologies" (2008) so that it serves as a subsidy to support the issues and aim to show that they are constituted as a common concern in the educational environment.

**KEYWORDS:** Polyphonic Referentiality. Literature. Teaching. Subject. Sense.

### **Palavras Iniciais**

Ao longo da história da educação escolar no Brasil, inúmeros professores e pesquisadores da área da Literatura buscam por métodos, atividades, propostas e soluções que proporcionem maior qualidade ao ensino de Literatura na Educação Básica. Diante disso, emergem estratégias de ensino, com propostas de aulas que são divulgadas pela mídia impressa e virtual e pelos livros didáticos, receitas metodológicas, técnicas milagrosas que sugerem sucesso, entretanto, observamos que, na maioria delas, ainda há a prevalência de um ranço mecanicista, que prima pelo estudo do cânone literário, da historiografia literária, da biografia do autor, do contexto histórico e das características da obra ou do texto literário. Ressaltamos, no entanto, que, para nós, o cânone literário não é em si mesmo negativo, pois reconhece a legitimidade de uma obra em seu tempo e é fator fundamental para se construir uma tradição literária. O que nos incomoda, no entanto, é que o estudo do cânone literário na escola mantém-se estático, e sabemos que ele não o é, haja vista que inclui e exclui obras em decorrência de certas variáveis, como a crítica literária, por exemplo. Além disso, observamos que este estudo pauta-se, principalmente, nos conteúdos veiculados pelos livros didáticos, que, mormente, mantêm-se presos à concepção cristalizada de história literária.

Segundo estudos sobre o ensino de Literatura (BORDINI, 1993; SARAIVA; MÜGGE, 2006; CHIAPPINI, 2005; FREITAG, 1997; MOLINA, 1988; ROCCO, 1981; SILVA; ZILBERMANN, 1990; ZILBERMAN, 1988; SOARES, 2001), estas práticas metodológicas desconsideram as idiosincrasias dos alunos, sua inscrição social, cultural e política, além das peculiaridades culturais e regionais em que eles estão inseridos e que marcam cada aluno, em cada sala de aula. Age-se como se fosse possível estabelecer um ensino homogêneo, elidindo-se as diferenças e apagando a heterogeneidade característica dos sujeitos. O objetivo é que estes acumulem conhecimentos a respeito das ditas escolas literárias e dos autores consagrados pela crítica. Não há, portanto, espaço para a leitura reflexiva, para a construção do conhecimento por parte do aluno, para o diálogo entre leitor-texto-autor, enfim, para que o aluno se constitua enquanto sujeito leitor. Destacamos que diálogo aqui é entendido na concepção bakhtiniana e constitui-se como uma das formas mais importantes da interação verbal. A palavra diálogo é, então, compreendida “num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (1979, p. 123).

Por isso, muitos estudos de cunho acadêmico-científico (COSSON, 2006; CHIAPPINI, 1993; MALARD, 1985; ROCCO, 1981; ZILBERMAN, 1988; SOARES, 2001) reconhecem que a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa é relegada a um plano secundário e, quando é realizada, na maioria das vezes, não se prioriza o desenvolvimento do aluno enquanto leitor efetivo, capaz de problematizar o texto a partir de sua inscrição sócio-histórica e ideológica. O foco é o desenvolvimento do aluno enquanto leitor capaz de decodificar e descrever a estrutura formal de um texto, classificando-o dentro dos vários gêneros, de realizar a interpretação textual dirigida, localizar informações dentro do texto, fazer o resumo do mesmo, encontrar a ideia principal do autor, em outras palavras, um aluno cuja leitura e interpretação não ultrapassam a superfície linguística e estrutural do texto. Diante disso, os autores acima referenciados esclarecem que o ensino de Literatura, nesses moldes, torna-se distante da realidade imediata dos alunos.

Nesse caminho tortuoso e muitas vezes infecundo, despontam pesquisas, estudos e debates que objetivam problematizar sobre a questão do sujeito e do sentido e sobre o ensino de Literatura para que os professores que efetivamente estão nas salas de aula se sintam incitados a refletirem sobre sua própria prática e sobre as concepções que atravessam esta prática, quais sejam, as concepções de sujeito, sentido, leitor, leitura, texto e Literatura, para que não fiquem à mercê de receitas didáticas e instruções metodológicas que não os interpelem enquanto sujeitos leitores literários.

Diante dessa conjuntura de possibilidades de discussões sobre a questão do sujeito, do sentido e do ensino de Literatura, ater-nos-emos ao conceito de referencialidade polifônica (RP), proposto por Santos (2012) a partir de uma extensão teórica do pensamento de Mikhail Bakhtin a respeito da noção de polifonia.

Tal extensão teórica foi formulada para se tornar um suporte aos estudos no campo da Análise do Discurso, em pesquisas sobre a subjetividade (SANTOS, 2012). Nesse sentido, é objetivo deste artigo refletir sobre como a RP pode se configurar como um suporte para se pensar o ensino de Literatura na Educação Básica, haja vista ser este conceito concebido como “um conjunto de experiências vividas por uma instância-sujeito, tomadas como referência em suas ações cotidianas, considerando suas formas de ver o *outro* e os mundos possíveis relacionados a essa instância-sujeito.” (SANTOS, 2012, p. 99). Além disso, conforme o autor, a RP também se relaciona aos comportamentos sociais e aos modos de organização do pensamento e dos saberes em uma instância-sujeito.

Desta feita, entendemos que a RP, enquanto este conjunto de experiências, de cunho social, pedagógico, cultural, político, familiar, religioso, etc., que atravessam a instância sujeito ao longo da vida, e que servem como referência para as ações que esta instância sujeito executa, deve ser compreendida pelo professor como um fator imprescindível para que ele reflita sobre as concepções de sujeito e sentido e as problematize a luz da percepção de que o sujeito é polifônico e só se constitui na interação com o outro, ou

seja, o aluno, enquanto sujeito leitor em formação, deve estabelecer uma relação de diálogo com o texto literário, com o autor, com o professor, com os colegas, com os conteúdos e informações, pois é este diálogo que propiciará a aquisição/construção de conhecimentos.

Para refletirmos sobre as questões que serão apontadas, recorreremos ao documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2008), doravante OCEM, que, segundo o Ministério da Educação, foi elaborado a partir de uma ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, representantes de professores e alunos da rede pública e da comunidade acadêmica, para que o mesmo sirva de subsídio para sustentar nossas ponderações e mostrar que estas se constituem como uma preocupação geral no meio educacional.

Reconhecemos que não esgotaremos a amplitude e a complexidade desta alteração neste texto e nem ofereceremos soluções para as questões que apontamos. O que pretendemos é instaurar uma provocação no que tange às concepções de sujeito e sentido que atravessam a prática dos professores de Literatura e refletir sobre como a noção de referencialidade polifônica pode balizar as reflexões destes mesmos professores sobre sua própria prática.

### **Sujeito, Sentido e Referencialidade Polifônica**

Ao refletirmos sobre a asseveração de Mikhail Bakhtin, “[...] onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico”, apresentada em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999), entendemos que o signo é ideológico e que toda palavra traz, em si, uma ideologia. Nesse sentido, o sujeito também é ideológico, uma vez que se constitui na e pela linguagem. Santos (2012, p. 99-100), para construir o conceito de referencialidade polifônica, explica que

A partir da noção de signo ideológico emerge a referência de valores e inscrições sociais evidenciadas por uma instância-sujeito em sua historicidade. A noção de signo ideológico traz um suporte teórico que permite explicar como uma instância-sujeito procede às suas escolhas

lexicais, seus símbolos culturais, ou ainda, seus valores políticos e ideológicos.

Se o sujeito é ideológico, é movido pela interpelação. A interpelação é aquilo que, conforme Pêcheux (1997), chama o sujeito à existência. Assim, o sujeito se constitui pela interpelação, e esta se dá ideologicamente pela inscrição desse sujeito em uma formação discursiva determinada (PÊCHEUX, 1997). Nesse sentido, ao longo de sua vida, ele continuamente passa por processos de identificação com ideologias e se constitui sujeito dentro da formação social e discursiva em que se insere, fazendo suas escolhas a partir da interpelação.

Diante dessas reflexões, questionamo-nos a respeito das concepções de sujeito e sentido que subjazem à prática dos professores de Literatura na Educação Básica, especialmente tendo em vista que a ideologia inserida no discurso pedagógico sobre o ensino desta disciplina - compreendido enquanto um conjunto de enunciados validado institucionalmente sobre este ensino, que circula nos currículos escolares, nos cursos de formação de professores, nas políticas públicas para o ensino, na mídia, nos documentos oficiais voltados para a educação escolar e que, por isso, é dotado de um valor de verdade sobre tal ensino e todos os aspectos a eles associados - revela um propósito de se padronizar os conhecimentos a respeito da Literatura e das obras literárias, haja vista que, apesar da ideologia que constitui cada sujeito, os conhecimentos que este traz para a sala de aula são desconsiderados em prol de uma homogeneidade do ensino.

Essa situação é evidente na maioria das salas de aula de Educação Básica, em que se ensina Literatura por meio exclusivamente da historiografia, ou seja, da escrita da história da Literatura, que inclui o estudo da biografia dos autores, do contexto histórico da época, das características da obra literária, da escola literária em que a obra está inserida, e não se prioriza a leitura enquanto interpelação do sujeito em formação.

Pensando nisso, reiteramos nossa reflexão inicial para continuá-la: se o signo é ideológico, se o sujeito é constituído pela ideologia e, ainda, se uma sala de aula de Educação Básica é marcada pela heterogeneidade e pelas ideologias que caracterizam cada sujeito nela presentes, como pensar em uma prática de ensino de Literatura que objetive obliterar as diferenças e apregoar um ensino pautado em atividades restritas à análise da superfície textual, ou seja, na percepção dos aspectos literais, informacionais e episódicos, vinculados a uma leitura direcionada proposital construída para ser encaminhada enquanto prática pedagógica?

Este questionamento nos incita a hipotetizar que um dos grandes problemas que afligem o ensino desta disciplina seja justamente as concepções de sujeito e de sentido que atravessam a prática dos professores. São concepções caracterizadas pelo tradicionalismo de uma visão homogeneizante que, historicamente, almeja um ensino que desconsidera a dinamicidade dos conhecimentos e informações. Ressaltamos que, por dinamicidade dos conhecimentos e informações, entendemos o caráter multisentidural determinante de uma tomada de posição do sujeito perante a interpelação que um texto lhe produz, a partir de uma clivagem deste texto com a referencialidade polifônica constitutiva deste sujeito por ocasião do acontecimento discursivo da leitura.

Não se pode esquecer que uma diversidade de conhecimentos faz parte do cotidiano das crianças e adolescentes fora dos muros da escola. Entretanto, quando se sentam diariamente nos bancos das salas de aula são conduzidos a aprenderem uma Literatura que não lhes desperta interesse por estar distante da realidade do seu cotidiano sócio-cultural, ou seja, de seu conhecimento local (CANAGARAJAH, 2005). Este conhecimento local é por nós compreendido como a representação de saberes do cotidiano, constituindo, assim, uma historicidade, uma memória e as condições de produção que inserem sujeitos na relação com um conhecimento formal, em outras palavras, a natureza ideológico-política de saberes do cotidiano vinculados a um indivíduo social, sua

referencialidade polifônica (inscrições filosóficas, históricas, políticas, sociais, culturais, psicológicas e linguísticas) e sua forma de ler o mundo.

Acreditamos que um ensino nesses moldes possa provocar desidentificações nos alunos com relação à leitura literária. Há, portanto, um conflito entre o que o aluno lê hoje, como por exemplo, *Harry Potter* e *Crepúsculo*, que são leituras motivantes para ele e a Literatura que ele lê e aprende na escola. Diante disso, aventamos que um dos possíveis fatores que contribuem para esta situação de desidentificação pode ser a forma como o professor promove o encontro dos alunos com a leitura literária.

Nesse ponto, instauramos uma discussão sobre as concepções de sujeito e sentido, numa perspectiva bakhtiniana, para que se possa compreender a noção de referencialidade polifônica.

Para Bakhtin, o sujeito é responsável, porque se responsabiliza por seus atos. Ele esclarece que (1993, p. 56),

Não é o conteúdo de uma obrigação que me obriga, mas minha assinatura sob ela; [...] Este conteúdo não poderia, por si, isoladamente, ter me obrigado a realizar o ato ou ação – assinar-reconhecer – mas apenas em correlação com minha decisão de assumir uma obrigação – realizando o ato de subscrever-reconhecendo.

Está imbuída nesta passagem a noção de pensamento participativo e, conforme Geraldi (2010, p. 284), esta participação é singular e insubstituível. Além de responsável, o sujeito também é participativo e consciente. Esta consciência “adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 35-36). Tal consciência é despertada por meio da língua e, como a língua não pertence ao indivíduo, mas a um grupo social, então, o sujeito consciente é constituído socialmente. Além de consciente, ele é respondente, pois “toda ação que desempenha é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for



construída pelo outro” (GERALDI, 2010, p. 287). Nesse sentido, somos agentivos, uma vez que somente somos o que somos porque agimos e somos responsáveis pelas ações que realizamos e pelas consequências dessas ações. Desta feita, o sujeito não é passivo nem determinado, ele age e está em permanente processo de constituição.

Como está sempre se constituindo, ele é incompleto, inconcluso e insolúvel, num processo de nunca acabar. O sujeito para Bakhtin é, portanto, sempre incompleto e está constantemente na busca pela completude: “para viver preciso ser inacabado” (BAKHTIN, 2003, p. 11). Se ele busca pela completude, está sempre se fazendo, nunca está completo. Sendo assim, não exerce controle sobre o tempo e sobre a construção da sua própria subjetividade e nem sobre os sentidos, uma vez que estes resultam de um processo de alteridade entre o sujeito e o *outro*.

Sobre isso, Bakhtin/Volochinov (1999, p. 132. Grifos dos autores) explicam que

[...] a compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. [...] É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*.

Desta feita, podemos dizer que não existe sentido em si, uma vez que ele nasce de relações de caráter ideológico, o que faz com que as palavras sejam apreendidas a partir do exterior do discurso e que os sentidos se movam de acordo com as posições de seus enunciadores e interlocutores. Sentidos esses que se fragmentam, desconstroem-se, deslocam-se, rompem-se e mudam. Não são estáticos e pré-determinados, prontos ou acabados. Os sentidos são moventes graças ao agenciamento da memória discursiva, aos

ditos, não-ditos, já-ditos, silêncios, denegações, negações, produzindo efeitos metafóricos, deslizamentos, que nos remetem à exterioridade própria às condições de produção, ou seja, à ideologia e à historicidade, fatores determinantes e determinadores da produção dos sentidos.

A partir dessa compreensão sobre o sujeito e o sentido, apresentamos a noção de referencialidade polifônica enquanto uma “noção-ferramenta” (SANTOS, 2012, p. 114) para os professores e especialistas em educação que desejam refletir sobre ensino de Literatura, sentido e subjetividade, haja vista que ela envolve “o *outro*, o espaço tomado pela instância-sujeito no *ethos* social, as formas de ver e viver o tempo e como essa instância-sujeito vê e (re) age em relação aos acontecimentos à sua volta.” (SANTOS, 2012, p. 99) e, em nossa concepção, é o diálogo que medeia a relação entre aluno e estes acontecimentos.

Na RP, as bases discursivas que balizam o imaginário sociodiscursivo dos sujeitos no processo enunciativo são formadas por referentes de natureza “histórica, social, cultural, filosófica, psicológica, política e linguística” (SANTOS, 2012, p. 109-110). São esses referentes que determinam a inscrição social e discursiva da instância-sujeito, pois existem enquanto vozes que nela confluem. Estas vozes são atravessadas pelos discursos do *outro* e também por discursos vários, que se entrecruzam entre si e entre outros discursos.

Nesse sentido, a RP está estreitamente relacionada a uma base social e ideológica, uma vez que os indivíduos sociais pensam e se expressam ante ao seu auditório social, em um processo de alteridade, que é marcado pela contradição, haja vista que os valores sociais são e, muitas vezes, contraditórios, ocasionando conflitos. Segundo Santos (2012, p. 100), “com a noção de auditório social, vem à tona a ideia de enunciação, incluindo as relações *um-outro* e suas interpelações entre si e com sua exterioridade espacio-temporal e estética.” Nessa conjuntura, o sujeito passa por um processo de constituição política, que se manifesta por meio da expressão sígnica. Daí a concepção bakhtiniana de que o signo é ideológico e de que a enunciação, enquanto produto do ato de fala “não pode de forma alguma ser

considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social*' (BAKHTIN, 1999, p. 109. Grifos do autor). Se a enunciação é social, ela implica tomadas de posição dos sujeitos em processo de interação.

Santos (2012, p. 111), ao desenvolver o conceito de RP, esclarece que

O escopo estético da condição semântica da referencialidade polifônica se expressa por meio da língua enquanto um elemento determinado pela ideologia, balizando, portanto, a consciência, o pensamento e a amplitude da atividade mental dos indivíduos sociais.

No escopo imagístico, explica o autor, "a palavra acaba por tornar-se a forma de veiculação da ideologia, vista sob uma perspectiva de superestrutura, cujas transformações sociais de base são refletidas e refratadas pelas manifestações linguísticas." (SANTOS, 2012, p. 111). Diante disso, o sujeito projeta o seu auditório social para estabelecer com ele o diálogo.

O tempo, nesse processo, funciona como "como signo de uma historicidade que talha uma memória casual dos acontecimentos que fomentam as representações psíquicas dos indivíduos sociais." (SANTOS, 2012, p. 113). Essa memória se desloca, move-se, no processo de produção de sentidos.

É esta RP que, apesar de universalizar a "inserção do indivíduo na sociedade por uma via ideológica, o singulariza em suas representações psíquicas, balizadas por sua inserção em uma comunidade semiótica de percepção de mundos possíveis." (SANTOS, 2012, p. 113).

A RP do sujeito se instaura por dois processos a que o ser é submetido, conforme Santos (2012): um processo intrapessoal, que emerge a partir da representação psíquica do indivíduo e um processo interpessoal, que resulta da percepção do auditório social em que vive e age o indivíduo. Nesse sentido, a referencialidade se instaura "enquanto uma dialética de percepção do ser que se transforma continuamente, re-significando as próprias formas de perceber.

Uma dialética representada por uma descontinuidade sígnica nos valores cultivados pelo indivíduo em sua constituição social.” (SANTOS, 2012, p. 104)

Frente a essas reflexões, qual seria então a relação entre sujeito, sentido e RP?

As discussões sobre o sujeito numa perspectiva bakhtiniana nos conduziram à reflexão de que o sujeito é polifônico, haja vista que há uma confluência de vozes históricas, sociais, políticas e ideológicas que o constituem e esse processo de constituição só se dá na interação com o outro. Quando dizemos que o sujeito é polifônico, referimo-nos ao processo de sua constituição enquanto sujeito, naquilo que plenivalente e equipolentemente se manifestam em sua intravisão sobre o mundo, os outros, os objetos, numa alteridade descontínua que o faz emergir sujeito a cada enunciação.

O sentido, por sua vez, é construído a partir da inscrição sócio-histórica e ideológica do sujeito, que advém dessas vozes que o constituem. Nesse conjunto, a RP reconhece essas vozes que confluem e afloram nesse sujeito. São vozes atravessadas pelos discursos do *outro* e, também, por discursos vários, que se entrecruzam entre si e entre outros discursos. Diante disso, reconhecemos a relevância desta tríade sujeito – sentido – RP no processo de desenvolvimento da leitura literária na Educação Básica, tendo em vista que o ensino deve primar pela constituição do sujeito em leitor literário, pela construção de sentidos e pela valorização das bases históricas, ideológicas, sociais, culturais que constituem esse sujeito.

### **A referencialidade polifônica e o ensino de Literatura na Educação Básica**

Para Bakhtin (1999, p. 142), “algumas vezes é extremamente importante expor um fenômeno bem conhecido e aparentemente bem estudado a uma luz nova, reformulando-o como problema, isto é, iluminando novos aspectos dele através de uma série de questões bem orientadas.” Diante disso, retomamos o conceito de referencialidade polifônica desenvolvido por SANTOS (2012) enquanto uma possível “luz outra” para refletirmos epistemologicamente sobre

o fenômeno do ensino de Literatura, amplamente discutido no meio educacional, acadêmico e midiático.

A referencialidade polifônica pode se tornar um suporte para se pensar questões relativas ao ensino de Literatura na Educação Básica, a partir do momento que ela entende o indivíduo como “actante de um pensamento coletivo partilhado” (SANTOS, 2012, p. 105). Desta feita, entendemos que o indivíduo actante articula, no processo de aprendizagem de Literatura, uma série de operações no intuito de representar sua auto-expressão do pensamento como opinião coletiva. Com isso, ele torna-se parte de um pensamento coletivo, que é partilhado entre ele e os outros. Fazendo isso, constitui-se como sujeito social. É essa constituição enquanto sujeito social que interessa no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que o conhecimento deve ser construído coletivamente, num processo dialógico, e não por uma consciência individual.

Assim, o aluno deveria sentir-se interpelado ideologicamente por meio das relações sociais em que está inserido na sala de aula e deslocar-se do lugar social que ocupa, caracterizado pela posição de submissão ante ao professor, ao conhecimento, ao livro didático, ao autor da obra literária, ao programa curricular, para ocupar um lugar discursivo e tornar-se sujeito discursivo. Este sujeito discursivo, segundo Pêcheux (1988), refere-se ao entrecruzamento das várias manifestações do sujeito que se revelam a partir do momento em que ele é interpelado ideologicamente e, a partir dessa interpelação, toma uma posição. Nessa perspectiva, os alunos se configurariam como instâncias-sujeito, pois estariam inscritos ideologicamente e, interpelados, passariam a ocupar uma posição ante ao estudo da Literatura, constituindo-se como sujeitos discursivos.

Como a RP lida justamente com a natureza das interpelações enunciativas, estariam aí envolvidos: “o *outro*, o espaço, tomado pela instância-sujeito no *ethos* social, as formas de ver e viver o tempo e como essa instância-sujeito atua em relação aos acontecimentos.” (SANTOS, 2012, p. 113). Nesse sentido, a RP indica que há uma variedade de vozes entrecruzadas entre si e

entre outros discursos que confluem no imaginário sociodiscursivo desse aluno enquanto instância-sujeito, daí esse conceito ser tomado enquanto um fenômeno de interação verbal, pois inclui o “eu” e o “outro”, por isso, a questão da alteridade torna-se um dos elementos centrais no conceito de RP, pois ela aborda a referencialidade do sujeito sob a perspectiva do *outro*. Esse outro,

Representa a base da percepção do ser, em sua configuração de valores sobre si e sobre o mundo. O *outro*, portanto, baliza as formas de percepção do indivíduo como uma espécie de enquadre de valores, imagens e possibilidades de ser das coisas. (SANTOS, 2012, p. 104).

A referencialidade permite ao sujeito que os sentidos sejam vistos como “metáforas ou heurística (conjunto de relações) para explicar o modo de ver as coisas” (SANTOS, 2012, p. 104). Afinal, ela se traduz, conforme o autor, pelas relações de antagonismo inerentes às relações sociais, portanto, cada sujeito possui um modo de ver as coisas, de analisá-las, de refletir sobre elas, de reagir frente a elas. Fato que justifica as relações sociais serem contraditórias e essa contradição não pode ser apagada/silenciada nas aulas de Literatura.

Nesse sentido, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias* (2008) - documento elaborado e distribuído às escolas de Ensino Médio pelo Ministério da Educação, sendo a primeira edição em 2006 e, a segunda, em 2008, que contou com uma equipe formada por técnicos dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica, e cujo objetivo é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente – na parte relativa aos Conceitos de Literatura, reconhecem que:

[...] o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (BRASIL, 2008, p. 49).

Com este enunciado, recortado da materialidade discursiva do documento elaborado e disseminado pelo Ministério da Educação, podemos entender que é por meio da RP que o discurso literário permite ao aluno, enquanto sujeito, a construção de metáforas e o estabelecimento de relações entre os conhecimentos advindos da leitura literária a partir de sua inscrição sociohistórica e ideológica. Ele pode exercitar sua “liberdade” e atribuir sentidos aos textos de acordo com a referencialidade que o constitui.

Neste ponto instauramos a reflexão: qual a concepção de sujeito, sentido e ensino de Literatura norteia a prática dos professores na Educação Básica, tendo em vista que esta prática é marcada por exercícios que não conduzem o aluno à construção de sentidos e conhecimentos e não valoriza esta referencialidade que o constitui?

Observamos comumente que, mesmo as sugestões ditas motivantes para serem abordadas em aulas de Literatura não conseguem estabelecer um diálogo entre o conhecimento de leitura que o aluno traz de sua cotidianidade na relação com o conhecimento proposto a partir do acontecimento enunciativo leitura literária.

Diante disso, o conceito de RP traz consigo uma reflexão sobre a inserção do indivíduo no grupo social. “Trata-se de uma inserção que revela padrões de conduta pela existência de uma atividade conjunta. Assim, o grupo social utiliza formas determinadas de comunicação e organização” (SANTOS, 2012, p. 104-105). No ensino de Literatura o indivíduo é inserido em um grupo social em que ele não tem direito à voz e em um padrão de conduta que tolhe sua liberdade reflexiva (CHIAPPINI, 2005, 1993; COSSON, 2006; MALARD, 1985; MOLINA, 1988; ROCCO, 1981; SARAIVA; MÜGGE, 2006; ZILBERMAN, 1988; SOARES, 2001), nesse sentido, a referencialidade individual dos alunos é desconsiderada, à medida que são ignoradas as diferenças históricas, culturais, sociais e espaciais que caracterizam cada região, escola, sala de aula, bem como as particularidades de cada aluno. Conforme os autores referenciados acima, há uma pugna constante pela prevalência de uma homogeneidade numa perspectiva de ensino em que se procura elidir as diferenças e apagar as

heterogeneidades sob o crivo de um ensino que prima pela manutenção utópica de uma Literatura canônica.

Assim, os valores sociais, culturais, ideológicos, políticos e filosóficos que permeiam as percepções dos indivíduos sociais na enunciação,

[...] inserem os indivíduos sociais em espécies de mini-sociedades, formadas por regras de ação, reações de alteridade, recompensas, punições e competitividade entre seus membros. Um jogo que se consolida justamente por ser determinante de uma referencialidade para os indivíduos sociais em enunciação. (SANTOS, 2012, p. 106).

Essas mini-sociedades podem ser entendidas, quando pensamos o ensino, como as salas de aula de Literatura. Nelas, há um conjunto de regras comportamentais que são observadas para que o ensino siga os rumos propostos pelo planejamento do professor. Neste caso, a referencialidade dos alunos enquanto leitores poderá ser determinada por esse contexto, que revela uma prática atravessada por um tradicionalismo pedagógico. Uma prática que, em nossa compreensão, além de apresentar a leitura literária aos alunos como um sistema linear e invariável, procura apagar as diferenças e traz introjetada em seu bojo a concepção de que o aluno só aprenderá sobre Literatura por meio de atividades sistêmicas de interpretação textual, para que memorize fatos, datas, características de obras, nomes de autores. Em grande parte dos casos, não há espaço para leituras literárias outras que fazem parte do cotidiano de cada um dos alunos fora da escola, pois estas são estigmatizadas como formas que devem ser abolidas do ensino da Literatura enquanto disciplina, uma vez que este, na maior parte das escolas, pauta-se no estudo sincrônico dos períodos literários, o que acreditamos não condizer com as situações comunicativas cotidianas dos alunos.

Diante dessa conjuntura, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* explicam que, quando observamos as escolhas dos adolescentes fora do ambiente escolar, “[...] podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório de leitura” (BRASIL, 2008, p. 61). Aqui, concordamos com o documento, que



entende que as práticas de leitura dos jovens se fundam justamente numa recusa aos cânones literários, configurando suas escolhas como “anárquicas”, no sentido de que suas leituras se dão de forma desordenada e praticamente aleatória, pois

A ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos literários como de textos que falem da Literatura – fazem com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. Encontram-se na base desses desejos outros produtos da vida social e cultural, numa confluência de discursos que se misturam. Sendo assim, a produção, a recepção e a circulação da Literatura por quaisquer que sejam os públicos-leitores, crianças, jovens ou adultos, não mais podem ser estudadas como fenômenos isolados das outras produções culturais, pois, caso contrário, corre-se o risco de apresentar uma visão distorcida das condições que possibilitam a apropriação desses bens. (BRASIL, 2008, p. 61).

Refletindo sobre a RP a partir do enunciado acima, percebemos que tal contexto nos leva a questionar sobre quais as significações sociais e quais as significações institucionais subjazem a esta forma de se ensinar a Literatura na escola, uma vez que fora do ambiente escolar as escolhas ocorrem de forma anárquica, pois as leituras são selecionadas a partir de uma capa, do que se lê entre os amigos, do número de páginas, etc. e, dentro dela, o procedimento muda de forma acentuada, conforme explicitam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2008, p. 61-62): “as escolhas na escola contam com aspectos sistemáticos que as orientam, mesmo em se tratando daqueles leitores mais vorazes”, além disso, não se relacionam ao mundo moderno em que o aluno leitor está inserido.

A partir desta constatação, o documento aponta o questionamento: “por que ainda a Literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno?” (BRASIL, 2008, p.52).

Segundo o mesmo documento, para cumprir seus objetivos, o ensino de Literatura

[...] não deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: 'Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]'' (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de "letrar" literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2008, p. 4).

Letramento literário é por nós compreendido como o estado ou a condição de quem não apenas é capaz de realizar uma leitura literária, mas de cultivar e exercer as práticas sociais em que os conhecimentos literários estão presentes, por meio da experiência estética e da fruição.

Ainda de acordo com o documento, a leitura literária está se tornando rarefeita na Educação Básica,

[...] seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. (BRASIL, 2008, p. 55).

Essa experiência literária refere-se ao efetivo contato com o texto, pois

Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. Desse modo, explica-se a razão do prazer estético mesmo diante de um texto que nos cause profunda tristeza ou horror. (BRASIL, 2008, p. 55).

Segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias*,

[...] quando se coloca a questão das escolhas e das preferências dos jovens leitores na escola, não se pode omitir a influência de instâncias legitimadas e autorizadas, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade. Também não se pode esquecer que algumas dessas instâncias legítimas e autorizadas podem estar a serviço de um rentável mercado editorial. Enfim, todo esse aparato, para o bem e para o mal, é colocado em funcionamento, sobretudo por se tratar de aplicação de recursos orientados para a compra de livros, responsável pela composição de acervos de bibliotecas. (BRASIL, 2008, p. 62).

Disso se conclui que a experiência estética plena de leitura do texto literário, em muitos casos, cede lugar à "fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes." (BRASIL, 2008, p. 63). Este problema se agrava, na maioria das vezes, pela "a aceitação irrestrita de tudo, sem que se discuta seu valor estético." (BRASIL, 2008, p. 63).

Observando-se estas questões apontadas pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, pelo prisma do conceito de referencialidade polifônica, constatamos que este contexto revela uma prática de ensino maniqueísta e prescritiva, desconsiderando-se o caráter ideológico da leitura literária, haja vista que toda enunciação possui um cunho ideológico e, conforme Bakhtin/Volochinov (1999, p. 98),

[...] é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal [...] Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as [...] é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante.

Sob esta perspectiva, a RP reconhece o fenômeno da semiose dos indivíduos, que se trata

[...] do jogo relacional entre signos, sua significação na definição de objetos e as interpretações que emergem na interseção entre esses

signos e os objetos aos quais representa. No que tange à referencialidade, funcionam como balizas de deslocamentos internos e externos nas formas de perceber os significados sociais pelos indivíduos em uma enunciação. (SANTOS, 2012, p. 106).

Nesse sentido, o diálogo estabelecido entre o texto e o leitor, mediado pela palavra escrita, pode ser uma forma de aprendizagem rica e que faz parte do processo de constituição do sujeito, pois, conforme Bakhtin/Volochinov (1999, p. 112), "a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados", dessa forma, "*A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor*" (1999, p. 112. Grifos do autor), portanto, toda palavra "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*" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 113. Grifos do autor).

Diante disso, entendemos que um dos caminhos pode ser conduzir o aluno a dialogar com o texto, com o professor, com os colegas de classe, com o autor e também incentivá-lo a proferir sua contrapalavra, exteriorizando seu "discurso interior", enfim, ele deve externalizar suas percepções, a partir da RP que o constitui, e compreender que também pode construir conhecimentos.

Ante essas percepções, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* explicam que isso só será possível se

[...] se recuperar a dimensão formativa do leitor, em processo iniciado no ensino fundamental, que, no ensino médio, se perde em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos, que, mais para o mal que para o bem, vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível da escolaridade. (BRASIL, 2008, p. 64).

afinal, a partir do conceito de RP, compreendemos que a leitura pode possibilitar a emergência de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos, daí a dimensão dialógica do texto, caracterizada pela pluralidade discursiva que vai além dos limites estruturais da obra e da busca

de um significado único, reconhecendo-se as relações e as diferentes vozes que se entrecruzam na leitura literária. Por isso a leitura literária deve ser compreendida enquanto um acontecimento

[...] que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. [...] É da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento. (BRASIL, 2008, p. 67-68).

Pelo viés da RP, entendemos que a maioria dos professores que insiste em exercícios de interpretação que desconsideram a atribuição de sentidos por parte do aluno, enfocando exclusivamente o "sentido" proposto pelo autor (ou pelo próprio professor ou pelo livro didático), não se volta para a formação do sujeito enquanto leitor literário efetivo. Afinal, compreender é dialogar com o enunciado, é analisar os ditos, os já-ditos, os não ditos, as condições de produção daquele enunciado, o lugar social e ideológico ocupado pelo sujeito enunciatador e não calar-se frente ao que é enunciado, e não ser um sujeito passivo ante a enunciação de outrem, pois o sujeito se constitui face ao outro. E, quando ele compartilha suas impressões sobre um texto lido, evidencia particularidades de sua leitura e emite seu ponto de vista sobre os vários aspectos da leitura, que, neste caso, conforme as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, são "legítimas" (BRASIL, 2008, p. 68).

Nesse processo,

Fatores linguísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem para modular a relação do leitor com o texto, num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional. Também conta a familiaridade que o leitor tem com o gênero literário, que igualmente pode regular o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação. (BRASIL, 2008, p. 68).

Concordamos com esta assertiva, pois acreditamos que não há como se estudar um texto literário sem se pensar nos enunciados e nos “milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação” (BAKHTIN, 1998, p. 86). O aluno deve ser compreendido como sujeito ativo no diálogo social vivo, um sujeito orientado para a réplica-resposta e não um ser passivo-receptivo.

Sobre isso, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* apontam que o desafio lançado ao professor é levar o aluno a compreender o texto literário como uma “outra forma de conhecimento de si e do mundo.” (BRASIL, 2008, p. 70), por meio de atividades de leitura que tenham uma finalidade para o aluno não apenas escolar, ou seja, que ele “se reconheça como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores” (BRASIL, 2008, p. 70). Entretanto, “parece que a escola tem sistematicamente desconsiderado essas práticas sociais de leitura, produzindo-se nela um fenômeno que contraria seus objetivos mais caros, isto é, obriga ao afastamento e à rejeição do aluno em relação ao texto literário.” (BRASIL, 2008, p. 71). Afinal, “Se o objetivo é, pois, motivar para a leitura literária e criar um saber sobre a Literatura, é preciso considerar a natureza dos textos e propor atividades que não sejam arbitrárias a essa mesma natureza.” (BRASIL, 2008, p. 71-72).

Os enunciados acima nos levam a refletir que uma compreensão ativa deve somar-se ao que é compreendido e determinar “uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido” (BAKHTIN, 1998, p. 90), enriquecendo-o de elementos outros. Esse processo faz com que a atribuição de sentidos pelo aluno seja exercitada e ampliada, de modo que se torne um aprendizado contínuo, afinal, o sujeito deve ser capaz de conferir sentidos a tudo em sua vida, a partir de sua inscrição social, política, cultural e histórica, num processo contínuo e não apenas no âmbito da educação escolar, afinal, conforme as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, “Qualquer conteúdo na escola

é um instrumento de aprendizagem, mas ao mesmo tempo deve persistir a dimensão social desse conteúdo, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e lingüísticos para a vida pública.” (BRASIL, 2008, p. 81).

### **Considerações Finais**

A partir das discussões empreendidas acima, foi nosso objetivo hipotetizar que pensar o ensino de Literatura pelo viés da referencialidade polifônica pode se tornar um caminho para se recusar esse olhar que aliena a leitura literária de sua realidade social concreta, uma vez que ela passa a ser concebida como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais desenvolvidas por sujeitos historicamente situados. Pensar a Literatura e a leitura literária por este ângulo é reconhecer que ela não existe em si, que não se constitui enquanto um manual canônico de textos e autores consagrados pela crítica literária, mas no contexto das relações sociais, desta feita, ela é um elemento constitutivo dessas relações e nelas se constitui continuamente.

Entendemos que está embutida nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* essa percepção de que o sujeito aprendente também é um produtor de sentidos. Será envolvendo a instância-sujeito aluno, a partir de sua referencialidade polifônica, no seio de seu *ethos* social, que esse aprendente balizará a sua interpelação no universo do cânone literário. Pensamos que devemos considerar o seu universo de conhecimento local e promover um diálogo que permita esse sujeito tomar uma posição, diante do texto literário. Nessa perspectiva, o ensino de Literatura poderá ganhar uma dimensão trans-significacional, passando a traduzir não apenas um *ethos* pedagógico, mas, sobretudo, um *ethos* existencial. Esse conjunto de ações é um dos elementos que fomenta a formação política do ser, no crivo de uma heterogeneidade de conhecimentos e saberes partilhados.

Diante da proposição da referencialidade polifônica, entendemos que, enquanto professores, não podemos ser compreendidos como meros reprodutores de um monumento literário cristalizado que é externo e estéril à

realidade sociocultural e ideológica. Devemos refletir teoricamente sobre sujeito e sentido e sobre os aspectos atinentes a esses conceitos, pois, tendo definidas/esclarecidas/pensadas as concepções subjacentes a ambos, poderemos refletir sobre uma prática pedagógica e tentar torná-la mais afeita aos interesses dos alunos.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e de Estética*. 4 ed. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. (sem data). *Filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza a partir da versão do inglês: *Toward a Philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. 2 ed. São Paulo: Mercado Aberto, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1).

CANAGARAJAH, Suresh. *Reconstructing Local Knowledge, reconfiguring Language Studies*. In: \_\_\_\_\_. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Erlbaum, 2005.

CHIAPPINI, Ligia Moraes Leite. *Reinvenção da catedral: língua, Literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Invasão da catedral: Literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FREITAG, Barbara. *O livro didático em Questão*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.



GERALDI, João Wanderley. Sobre a questão do sujeito. In: STAFFUZA, G. B.; PAULA, L. de. (Org.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Série Bakhtin: Inclassificável; v. 1)

MALARD, Letícia. *Ensino e Literatura no 2º Grau – Problemas e Perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MOLINA, Olga. *Quem Engana Quem: professor x livro didático*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SARAIVA, Juracy; MÜGGE, Ernane. *Literatura na escola: proposta para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. Referencialidade Polifônica: uma Extensão no Pensamento Bakhtiniano. In: STAFUZZA, G. B. (Org.) *Slovo: o Círculo de Bakhtin no Contexto dos Estudos Discursivos*. Curitiba: Appris, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. *Literatura e Pedagogia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRINA, Heliana Maria Brandão; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª. Ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

Recebido em fevereiro de 2013.  
Aprovado em junho de 2013.