

Livro Didático de Língua Portuguesa: manifestações de autoria e responsividade em práticas de produção textual

Prof. Dra. Ester Maria de Figueiredo SOUZA (UESB)ⁱ

Mestranda Islene dos Santos Roque BENEVIDES (UESB)ⁱⁱ

Resumo

Este estudo analisa práticas de autoria nas propostas de produção textual presentes no livro didático de língua portuguesa do ensino médio. Propõe-se a investigar essas práticas no segundo volume do livro didático Português: linguagens da autoria de Cereja e Magalhães(2010), integrantes do PNLEM 2012. Para esse recorte, selecionamos uma proposta de produção textual na tentativa de analisar se o uso desse material didático está pautado de fato, no conceito de responsividade de que trata Bakhtin e seu círculo (1997) com base na abordagem dialógica do discurso. A partir dessa concepção enunciativa, compreendemos o enunciado como unidade real e concreta de comunicação e livro didático como objeto cultural. Nesse processo há que se considerar que a palavra é o elo entre o locutor e o interlocutor, havendo a sua alternância em forma de réplicas. Portanto, todo enunciado, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, bem como busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica e isso predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. Com isso, procuraremos evidenciar as relações dialógicas estabelecidas no material didático concernente à proposta já mencionada, utilizando-nos de análise discursiva, por meio de extração de conceitos bakhtinianos no objeto livro didático de português, ilustrando com atividades propostas pelos autores, a fim de verificar se esta se efetiva como proposta dialógica, permeada pela atitude responsiva ativa que permita a construção da competência discursiva no estudante.

Palavras-chave: Livro didático de português, Responsividade, Autoria, Gêneros do discurso.

1 Introdução

Muito se tem discutido sobre o papel do livro didático nas aulas de língua portuguesa. Para provocar reflexões sobre sua compreensão enquanto objeto de pesquisa, tentamos evidenciar algumas de suas transformações no e para o ensino de língua portuguesa.

O Livro Didático, doravante LD, como o conhecemos, teve suas primeiras incursões como recurso orientador do ensino nas décadas de 1950 e 1960 nas escolas brasileiras, sendo constituído a partir de “uma reunião de textos em gêneros variados, os quais tendem a se expandir e a proliferarem no próprio livro com o passar dos anos e com as relações estabelecidas entre o gênero LDP e as diversas atividades exercidas na sociedade.” (SOUZA e VIANA, 2012, p.302). Inicialmente, era organizado como obras de referência para os anos finais. Eram antologias, gramáticas, manuais de retórica e poética. Assumimos aqui a concepção de LDP como um enunciado num gênero do discurso que possui intercalação de diferentes gêneros (Bunzen, 2005), encarando-o como objeto complexo e cultural. Assim, torna-se fundamental para o presente estudo, a compreensão do LDP como um elemento da comunicação verbal, como um enunciado vivo, concreto, como uma entre tantas outras possibilidades de diálogos por meio dos gêneros do discurso.

Em consonância com essa concepção de LDP, é que discutiremos a presença da responsividade na prática de produção textual no segundo volume da coleção Português: Linguagens, dos autores Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2010). Neste *corpus*, analisaremos uma proposta de produção textual, a fim de verificar se os processos de autoria e responsividade se efetivam conforme a teoria dialógica da linguagem.

2 Letramento, Dialogismo e Gêneros do Discurso

Magda Soares com sua obra *Letramento: Um tema em três gêneros* (2001) amplia as concepções para o lexema ‘letrado’, vindo a caracterizar como aquele sujeito que não só sabe ler e escrever, mas faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, ou seja, a pessoa comprometida e envolvida nas práticas sociais.

É possível observar que os processos de leitura e produção textual passam a compreender a variabilidade na língua e na produção/recepção de textos, de modo que para ser letrado é necessário que se compreenda aquilo que se lê, acionando o conhecimento de mundo para relacionar com aquilo que já se sabe, bem como o conhecimento de outros textos lidos.

Como pontua Rojo (2009, p.44), “é preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto”. Neste aspecto, os estudos de Letramento muito contribuíram para uma nova abordagem nos processos de leitura e escrita, passando a compreender o que o sujeito faz quando recorre à palavra escrita e por que ele faz o que faz associado às práticas sociais de uso da língua.

Por isso, compreender a relação do sujeito com a palavra escrita demanda a compreensão da relação que esse indivíduo estabelece com os outros e com a própria linguagem. Têm-se aí pistas muito claras de que não se pode entender o processo de aprendizagem, desenvolvimento e uso da palavra escrita apenas do ponto de vista individual, da perspectiva da aprendizagem do código alfabético. Assim, é necessário considerar que todo enunciado/discurso é realizado sempre para alguém como produto da interação entre os interlocutores, como salienta Bakhtin (1981):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1981, p. 92)

Como se pode perceber, a língua vai muito além de regras abstratas. Está relacionada à vida, à realidade por meio da interação entre os sujeitos que ao dar vida à palavra, concentra em si entoações que são os valores em diálogo com a sociedade, expressando seu ponto de vista relativo a esses valores. É por meio dessa interação entre os sujeitos que estes se constituem habitados pelo signo ideologicamente marcado. E é nessa relação que se cria a possibilidade de diálogo que, na concepção bakhtiniana, não se limita apenas à comunicação entre pessoas colocadas face a face, mas abrange todo o processo de comunicação: verbal (falado ou escrito) e não verbal.

Tomando por base a concepção de gêneros do discurso atribuído por Bakhtin (1997, p.279), compreendemos que estes são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é,

eles possuem características relativamente fixas, porém podem ser alteradas até certo ponto, de acordo com os sujeitos e suas necessidades; já que com o tempo novas tecnologias vão surgindo, assim também vão sendo mesclados os gêneros.

A partir dessa concepção enunciativo-discursiva defendida por Bakhtin (1997), pode-se afirmar que, ao representarem as diferentes situações em que o universo das atividades humanas se manifesta, os enunciados acabam por refletirem as condições específicas e as finalidades diversas de cada uma dessas esferas não só por seu conteúdo temático e estilo verbal, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional.

Devido a essa inserção dos indivíduos em diversas esferas de atividades (familiar, profissional, religiosa, escolar, cultural, entre outras) e em diversas posições sociais, eles acabam mobilizando diferentes competências e elaborando gêneros cuja heterogeneidade ocorre exatamente em decorrência de serem as esferas de utilização da língua extremamente variadas.

3 Compreensão responsiva e suas réplicas no contexto escolar

A linguagem está sempre em movimento, sempre inacabada, suscetível de renovação pela dependência da compreensão que acontece no diálogo, onde se constitui a singularidade, pelo fato de a relação entre os interlocutores ser responsável pela construção de sujeitos produtores de sentidos.

Essa assertiva corrobora com a concepção de responsividade em Bakhtin (1981, p.99) ao afirmar que “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica.” Portanto, só é possível o diálogo através da compreensão responsiva que pode se constituir de três formas, a saber: compreensão responsiva ativa, compreensão responsiva passiva e compreensão responsiva muda.

A compreensão responsiva ativa se refere ao momento em que o sujeito compreende o enunciado do locutor e responde ativamente, segundo as expectativas dele, pois ao produzir, já imagina qual seja a resposta do outro e espera que ele aja ativamente “não desejando reduplicação do pensamento já expresso” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

O segundo modo de compreensão é a passiva (BAKHTIN, 2003), que não exige a verbalização da resposta. Sendo assim, o enunciado formulado pelo sujeito se mostra pelo atendimento de uma solicitação ou de uma ordem, definindo “uma relação social altamente assimétrica, autoritária na relação entre falante e ouvinte” (MENEGASSI, 2009, p. 19).

A última forma de compreensão é a muda, de efeito retardado (BAKHTIN, 2003), bem distinta da passiva, pois neste caso, o aluno compreende o enunciado, mas guarda para si as ideias e opiniões que poderão ser expressas posteriormente em um texto, devido a vários motivos. Esse modo de compreensão é essencial para a escrita, pois é necessário que haja a “internalização” a partir de discussões. Reiterando essa assertiva, Fuza e Menegassi (2014) afirmam que na compreensão responsiva muda

O aluno interage com o professor, com os colegas e, inicialmente, reconstrói suas ideias a respeito do assunto; com o passar do tempo, o indivíduo transforma o processo interpessoal em intrapessoal, pois começa a refletir sobre o que ouviu e sobre o que pensa e, por último, transforma seu ponto de vista, utilizando o discurso dos outros e demonstrando o que pensa,

exteriorizando as vozes do seu discurso por meio de enunciados. (FUZA e MENEGASSI, 2014, p.05)

A partir dessa compreensão acerca da interação verbal e considerando a responsividade como constitutiva do diálogo, observa-se que muitas editoras têm investido em projetos de autoria que buscam engendrar práticas dialógicas, no que tange à produção textual. Porém, sua abordagem ainda constitui um entrave, já que a maior parte das produções elaboradas tende a ser somente instrumento de avaliação, sem deixar claro para o estudante o interlocutor a quem deverá direcionar seu texto.

Considerando a enunciação como interação entre os indivíduos, sempre haverá um interlocutor, ainda que não seja imediato. A respeito dessa situação de produção/ recepção, Bakhtin (1981) afirma que

...a própria realização deste signo social na enunciação é inteiramente determinada pelas relações sociais. Qualquer que seja a enunciação considerada, mesmo que não se trate de uma informação factual (a comunicação, no sentido estrito), mas da expressão verbal de uma necessidade qualquer, (...) é certo que ela (...) é socialmente dirigida... (BAKHTIN, 1981, P.84)

Isso quer dizer que, para Bakhtin, não há enunciado que não se dirija a alguém e que não proceda de alguém que o faz antecipando a resposta o que virá. Portanto, nessa concepção não há compreensão totalmente monológica, mas o que pode ocorrer é uma compreensão passiva existente apenas na reflexão linguística. Até o silêncio constitui resposta que pode se ocorrer devido a não aprovação ou compreensão dissonante do esperado. A compreensão ativa contém um esboço de resposta, pois todo enunciado vivo traz como finalidade a natureza responsiva que constitui uma resposta em potencial que cedo ou tarde virá do ouvinte que aí se tornará falante, sempre em alternância.

Até o livro, como ato de fala impresso, também constitui um elemento da comunicação verbal cujo diálogo ocorre em relação ao autor/leitor e sua compreensão ocorre com efeito retardado, uma vez que seu interlocutor responderá modo distinto àquilo que lê e em momento diferente daquele produzido pelo autor. Além disso, o livro é produzido a partir de certas intervenções anteriores e em determinada esfera de atividade humana onde circulam outros autores com quem dialoga, respondendo em forma de refutação, concordância, confirmação, etc.

4 Autoria

Para Faraco (2013), qualquer expressão oral ou escrita é expressão e produto de uma interação social que é o enunciado concreto. Este ocorre entre três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor/ouvinte) e o tópico da fala (herói/objeto). O conceito de autoria, juntamente com o diálogo, constituem-se compreensões importantes para a análise que propomos sobre as produções em LDP. Utilizaremos esses conceitos, por entender que no processo de autoria escolar estão envolvidos o autor-criador (estudante), o herói (objeto) que aqui será o gênero analisado e o interlocutor (a quem se destina o texto escrito).

Para Bakhtin, o autor-criador ocupa uma posição determinada no discurso, que tanto define sobre o acabamento do enunciado, como também tem seus limites acerca da forma, das

relações dialógicas, da natureza e da intensidade de intervenção no discurso; pois os gêneros discursivos tendem a nortear o grau de subjetividade presente no texto.

Como todo enunciado é uma resposta a outro, há que se observar a necessidade de conhecimento de alguns fatores pelo autor para o exercício da autoria, como a esfera social de circulação do texto, a presença de outros discursos sobre o mesmo objeto, os gêneros discursivos e suas formas composicionais.

5 A proposta de produção de texto: aspectos de responsividade

Abordaremos nessa seção, a análise das manifestações de responsividade nas propostas do LD Português: Linguagens e como exemplo, escolhemos a proposta do gênero editorial, que buscará contribuir para a compreensão da abordagem dada pelos autores aos gêneros discursivos e suas possíveis implicações para o ensino-aprendizagem da produção escrita.

A escolha de determinado gênero é realizada em função do que queremos expressar em determinadas circunstâncias, organizando nossa fala. Assim, os gêneros estabelecem formas típicas do discurso a certa abordagem do tema, modos de organização do texto (estrutura composicional) e por fim, ao uso adequado dos recursos lexicais e morfossintáticos (estilo).

A escolha dos gêneros realizada pelos autores do *corpus* analisado focaliza a esfera jornalística como: notícia, reportagem, entrevista e anúncio publicitário, sendo o último o editorial. Para iniciar a seção *Produção de texto*, há somente um exemplo do gênero a ser trabalhado com questões que enfocam seus aspectos temáticos e estruturais. Como se pode verificar na Figura 01, as questões não refletem aspectos sociodiscursivos.

Figura 1 – Questões acerca do texto-modelo.

4. São citados no texto alguns argumentos contrários à liberação da propaganda de cervejas, que são atualmente consideradas bebidas diferentes das demais. Cite os argumentos dados no texto contra os seguintes fatos:

- cerveja é droga diferente do tabaco; Em termos de saúde pública e ciência, não há justificativa para tratar a publicidade de bebidas alcoólicas de qualquer gradação de forma diversa da do tabaco, que é vedada quase totalmente.
- proibir a propaganda de cerveja seria o mesmo que proibir a fabricação dos abridores de garrafa. Louvar as virtudes reais ou imaginadas de abridores de garrafa não costuma levar jovens a consumir quantidades crescentes de drogas psicotrópicas. Já a propaganda de cerveja o faz.

5. O editorial tem uma estrutura relativamente simples: apresenta uma *ideia principal* (tese), que expressa o ponto de vista do jornal sobre o tema; um *desenvolvimento*, constituído por parágrafos que fundamentam a ideia principal; e uma *conclusão*, geralmente formulada no último parágrafo do texto.

a) Qual é a ideia principal que o texto desenvolve? A de que a cerveja deve ter, na publicidade, o mesmo tratamento que têm outras drogas, como o tabaco.

b) No 4º e no 5º parágrafos, o autor apresenta dois argumentos consistentes para fundamentar seu ponto de vista. Quais são eles? No 4º parágrafo, o de que o álcool provoca dependência, doenças e acidentes. No 5º parágrafo, o de que a Constituição Federal, em seu artigo 220, prevê restrições à publicidade de drogas.

Fonte: Cereja e Magalhães, 2010, p. 407.

Já a explicitação do gênero é realizada a contento, por meio de questões sobre o texto lido em que são questionados seus aspectos temáticos, argumentativos e estruturais. Contudo, há somente um exemplo como modelo a ser seguido. Além disso, não se discute o local de publicação do exemplar, nem o fato deste gênero constituir uma réplica de outros textos, geralmente, de caráter discordante em relação a outro abordado na mesma revista ou jornal onde é impresso, evidenciando a opinião da editora e não a de quem escreve em particular.

No item *Produzindo o editorial*, há uma reportagem cujo tema deverá nortear a produção escrita, seguida da proposta: “**A seguir, você vai ler uma reportagem sobre ‘as distrações digitais’ (...), que segundo o especialista Mark Bauerlen, estão ‘emburrecendo’ os jovens. A partir dela, colha informações sobre o tema e produza um editorial**” (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p.408). Em seguida há a sugestão de um debate

com os colegas acerca do tema, mas não há nenhuma explicação como deverá ser conduzido e nem menciona a figura do professor como mediador da discussão.

No planejamento, há sugestões de possíveis questões a serem abordadas no editorial para escolha do grupo que são possíveis teses a serem defendidas no transcorrer do texto. No *box Projeto: Os focas II*, há orientações para reunirem os textos anteriormente trabalhados para a confecção de um jornal impresso. Porém, o tipo de jornal, os objetivos e o perfil de leitor não são esclarecidos, nem quem serão esses possíveis leitores. Conforme pode se observar a seguir:

Figura 2 – Orientações para a elaboração do Projeto de um jornal impresso.

PROJETO: Os focas (II)

Reúna-se com seus colegas de grupo para planejarem a produção de um jornal impresso. Juntem às matérias jornalísticas produzidas nesta unidade os textos produzidos na unidade anterior (as notícias, as entrevistas e as reportagens) ou produzam novas notícias, reportagens e entrevistas, de acordo com o tipo de jornal que queiram produzir e o perfil do leitor que queiram atingir. Escolham as matérias de forma que o jornal contenha pelo menos um texto de cada gênero trabalhado: notícia, reportagem, entrevista, editorial, anúncio publicitário e crítica. Decidam se usarão folhas de papel almaço ou outro tipo de papel, se o material será digitado ou manuscrito, etc. Diagramem as matérias de forma que o jornal fique agradável de ler. Usem letras de diferentes tipos, façam chamadas, coloquem legendas nas fotos, ilustrem as matérias, deem títulos sugestivos, etc. Pronto o jornal, façam cópias xerocadas para obter certo número de exemplares. Finalmente, distribuam o jornal, fazendo-o chegar ao público-alvo escolhido.

Fonte: Cereja e Magalhães, 2010, p. 409.

A partir da orientação acima, constatamos que há maior preocupação com a estrutura composicional, uma vez que as orientações subsequentes tratam dos “modos típicos de organização do texto quanto a que partes o compõem e como elas se distribuem.” (COSTA VAL, 2003, p.127) A articulação das atividades norteadoras da proposta, desde o planejamento à circulação, não ocorre de maneira satisfatória, pois não há nenhuma discussão acerca da esfera de circulação desse texto, nem tampouco a abordagem de sua função social, bem como onde ele geralmente circula. Fatores que para Bakhtin são responsáveis pela padronização das abordagens temáticas, da forma composicional e do estilo dos textos.

Percebemos ainda, que a esfera de circulação do texto é a própria escola, sem maiores possibilidades de divulgação. Quanto à autoavaliação, os autores salientam aspectos estruturais e coesivos, como clareza e capacidade de convencer o leitor, sendo que este último não é delineado, mas indiretamente parecem ser os próprios colegas e o(a) professor(a). Nessa avaliação, também é mencionada a adequação da linguagem ao perfil do jornal e dos leitores, mas não se faz nenhuma reflexão acerca desses leitores nem seu perfil. Conforme se vê a seguir:

Figura 3 – Instruções de produção e autoavaliação do texto.

Escolhido o tema, sigam estas instruções:

- a) Conversem sobre o tema, buscando embasar suas opiniões em argumentos convincentes.
- b) Apresentem a ideia principal no primeiro parágrafo do texto, deixando claro o ponto de vista do grupo.
- c) Pensem nos argumentos que ampliarão a ideia principal. É aconselhável que o número de argumentos corresponda ao número de parágrafos do desenvolvimento. Por exemplo, se usarem três argumentos, desenvolvam-nos em três parágrafos.
- d) Reservem o último parágrafo para a conclusão. Definam de que tipo ela será: se do tipo resumo, que retoma as ideias apresentadas anteriormente, se do tipo proposta, que apresenta uma saída para o problema enfocado.
- e) Concluído o texto, façam uma revisão cuidadosa, com base nas orientações do *boxe Avalie seu editorial*. Se necessário, refaçam-no.

AVALIE SEU EDITORIAL

Verifique se o texto expressa com clareza uma opinião a respeito do tema abordado; se é capaz de convencer o leitor por meio de bons argumentos; se apresenta uma ideia principal e fundamentada-a com argumentos consistentes; se apresenta uma conclusão coerente com o que foi desenvolvido; se emprega uma linguagem adequada ao perfil do jornal e dos leitores e ao gênero.

Fonte: Cereja e Magalhães, 2010, p. 409.

Desse modo, constatamos que na presente proposta, o diálogo acabou sendo utilizado para caracterizar aspectos estruturais. O que se vê é a presença de uma compreensão responsiva passiva, uma vez que as instruções presentes na figura 3 e o enunciado da proposta levam o aluno a atender a uma solicitação em conformidade com o instruído no livro que não prevê situações concretas de refutação, discordância ou contraponto ao ponto de vista do texto-modelo, revelando uma relação social assimétrica na relação entre os interlocutores.

Nessa perspectiva, não proposta não permite o engendramento da tensão entre o eu e o outro, “a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculadas a situações, a falas passadas e antecipadas.” (MARCHEZAN, 2014. p. 123)

6 Conclusão

A partir das ponderações aqui realizadas, constatamos que a autoria como prática social situada e direcionada ainda constitui um entrave nas produções textuais propostas nos LDP's, posto que a concepção dialógica da qual se refere Bakhtin, na percepção escolar, ainda está eclipsada pela concepção de texto como avaliação escolar.

Isso é ratificado pela superficialidade com a qual a abordagem temática é tratada, não sendo esgotado o objeto, de modo a considerar seus interlocutores e os contextos de circulação específicos. Verifica-se então que projeto está mais voltado à estrutura composicional e aspectos linguísticos, ficando em segundo plano, aspectos discursivos para que se realize concretamente o enunciado.

Para isso, é necessário compreendermos que o papel da escola é possibilitar aos seus alunos a participação em várias práticas de letramento, tendo que se considerar seus interesses, intencionalidade e que os enunciados são produzidos a partir desse diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo e suas práticas sociais. Por isso, ao representarem as diferentes situações em que o universo das atividades humanas se manifesta, os enunciados acabam por refletirem as condições específicas e as finalidades diversas de cada uma dessas esferas não só por seu conteúdo temático e estilo verbal, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional.

Desse modo, é necessário que haja a inserção discente em práticas que suscitem uma compreensão responsiva ativa, em relação a todo e qualquer conhecimento veiculado em qualquer disciplina seria a condição para que o ensino vá além da proposta de memorização e repetição de conteúdos fixos já previstos, mas detecte o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em sua condição discursiva.

7 Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch/VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUNZEN, Clécio. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Linguística Aplicada -

DLA - do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2005.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*, volume 02. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

COSTA VAL. Maria das Graças. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio(orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Merca do de Letras, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. *Autor e autoria* In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. *Características e Exemplos da Responsividade na Prova Brasil*. Disponível em: <
<http://www.finan.com.br/pitagoras/downloads/numero2/caracteristicas-e-xemplos-1.pdf>> acesso em: 16 mai de 2014.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STELLA, Paulo. *Palavra*. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ⁱ Ester Maria de Figueiredo SOUZA, Professora Dra.

Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. É líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação/CNPQ/UESB.
emfsouza@gmail.com

ⁱⁱ Islene dos Santos Roque BENEVIDES, Mestranda

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.
islenechina@hotmail.com