

LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO CRÍTICO

LITERARY READING IN THE CLASSROOM: CONTRIBUTIONS OF CRITICAL LITERACY

Felipe da Silva Mendonça ¹

Universidade Estadual Paulista/Instituto Federal de Minas Gerais

Resumo: Ao defender que o texto literário pode servir como eixo organizador de ensino das aulas de língua portuguesa e estrangeira, este artigo tem como objetivo refletir sobre quais são as contribuições do letramento crítico para a presença da leitura literária em sala de aula. Para tanto, destacamos a necessidade da realização de um trabalho não alienado que deve romper com a dicotomia língua-literatura. Como base teórica, pautamo-nos nos seguintes estudiosos: Baptista (2010), Geraldi (2014), Kleiman (1995), Leite (1986), Marins-Costa (2016), Rezende (2013), Rouxel (2013), Scheffel (2015), Soares (2009), Street (2014), dentre outros. Ao final, verificamos que o letramento crítico e a leitura literária não desejam a aquisição de um saber verdadeiro e acabado, mas estimulam a aprendizagem de um processo no qual os discentes desenvolvem competências para transitar no mundo da escrita, para desvendar valores e sentidos implícitos nos textos, para defender sua recepção, bem como para reconhecer e apreender outras alteridades.

Palavras-chave: Leitura literária; Letramento crítico; Ensino de língua; Ensino de literatura.

Abstract: By arguing that the literary text can serve as an organizing axis for teaching both Portuguese and foreign language classes, this article aims to reflect on the contributions of critical literacy to the presence of literary reading in the classroom. To do so, we emphasize the need to carry out non-alienated work that must break away from the language-literature dichotomy. As a theoretical basis, we rely on the following scholars: Baptista (2010), Geraldi (2014), Kleiman (1995), Leite (1986), Marins-Costa (2016), Rezende (2013), Rouxel (2013), Scheffel (2015), Soares (2009), Street (2014), among others. In the end, we verified that critical literacy and literary reading are not about acquiring true and finished knowledge, but rather encourage the learning of a process in which students develop skills to move through the world of writing, to uncover values and meanings implicit in texts, to defend their reception, as well as to recognize and apprehend other alterities.

Keywords: Literary reading; Critical literacy; Language teaching; Teaching literature.

Submetido em 15/4/2024

Aprovado em 26/02/2026

¹ Doutorando em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), campus Ponte Nova. Email: felipesimendonca@gmail.com

Introdução

Os ensinamentos de Antonio Candido (2002) sobre a função humanizadora da literatura são amplamente conhecidos. Para o autor, a literatura não apresenta uma função formativa, de tipo educacional, ainda mais quando pensamos em um ambiente escolar de disciplina severa, onde o aluno vai para receber conhecimentos e reproduzir estruturas de opressão. O que o professor pontua é que a literatura consegue prestar uma formação educativa muito mais complexa e transgressora, pois “a literatura, como a vida, *ensina* na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta” (CANDIDO, 2002, p. 83)². Nesse sentido, a literatura representa o que é chamado de bem e de mal, de belo e de feio, de verdadeiro e de falso, trata-se de um texto que não corrompe, nem edifica, mas que por meio desses contrastes é capaz de humanizar de maneira profunda, pois nos faz viver (CANDIDO, 2002).

Apesar disso, em documentos oficiais de ensino, a literatura ainda não ocupa lugar de grande destaque. Pensemos na organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a área de Língua Portuguesa é formada pelos eixos “Leitura”, “Produção de textos”, “Oralidade” e “Análise linguística/semiótica”, já na área de Língua Estrangeira/Língua Inglesa, os eixos são “Oralidade”, “Leitura”, “Escrita”, “Conhecimentos linguísticos” e “Dimensão intercultural”, ou seja, podemos constatar o predomínio de uma perspectiva linguística, visto que existem eixos que priorizam a análise e os conhecimentos linguísticos, mas não há nenhum que enfatize as especificidades do texto literário. Como reflexo, se buscarmos pelo termo “leitura literária”, verificaremos que só aparece duas vezes ao longo de todo o documento.

Mesmo diante desse quadro, acreditamos que o texto literário pode servir como eixo organizador de ensino das aulas de língua portuguesa e estrangeira. Com isso em mente, este artigo tem como objetivo refletir sobre quais são as contribuições do letramento crítico para a presença da leitura literária em sala de aula, ou seja, a partir dos estudos do letramento, os quais costumam ser priorizados pelos investigadores da linguística, e do conceito de leitura literária, que está mais próximo dos pesquisadores da literatura, buscamos um caminho para conciliar as duas áreas e enfatizar que ensinar literatura também é ensinar língua, e vice-versa. Para tanto, estruturamos o artigo em três seções: na primeira, a partir das considerações de Leite (1986), Scheffel (2015), Rezende

² Ênfase do autor.

(2013) e Rouxel (2013), pensamos sobre a dicotomia língua-literatura e sobre a leitura literária; já na segunda seção, retomamos as definições de letramento e mostramos como o letramento crítico é um desdobramento do modelo ideológico e da versão forte das práticas de letramento, para isso, pautamo-nos em Kleiman (1995), Soares (2009), Street (2014), Marins-Costa (2016), Baptista (2010), dentre outros; por fim, na terceira seção, destacamos algumas confluências entre a leitura literária e o letramento crítico.

1. Ensino de língua e/ou ensino de literatura?

Na década de 1980, a professora e pesquisadora Ligia Chiappini Moraes Leite já questionava a maneira que o ensino de língua e literatura ocorria no Brasil. Leite (1986) destacava a cisão que existia dentro da disciplina de Língua Portuguesa, isto é, havia o horário dedicado ao ensino de gramática e o horário para o ensino de literatura, como se fossem matérias distintas, ainda que ministradas pelo mesmo professor e na mesma disciplina. De um lado, aulas concentradas no ensino descontextualizado de gramática, isto é, frases soltas ou recortes de textos literários eram utilizados para trabalhar o conteúdo gramatical; de outro lado, as aulas de literatura eram enfocadas na historiografia literária, visando a aprovação no vestibular. Diante disso, Leite (1986) expõe sua principal indagação: por que separar o ensino de língua e o ensino de literatura? Para a autora, essa cisão não faz sentido, uma vez que os estudos linguísticos e a teoria literária trabalham com a palavra, por isso, da perspectiva de Leite (1986), estudar literatura é também estudar a língua, e vice-versa.

Obviamente, a superação da dicotomia língua-literatura não é fácil, porém, Ligia Chiappini (1986) entende que a concepção que adotamos em relação aos dois termos pode colocar a dissolução da dicotomia em nosso horizonte. Para a autora, a literatura não deve ser vista apenas como uma instituição nacional, ou uma disciplina escolar que se confunde com a historiografia literária, ou, ainda, como o texto que a crítica consagrou como literário, mas deve-se adotar uma perspectiva de literatura ampla, semelhante àquela apresentada por Antonio Candido (2004) no ensaio “O direito à literatura”, isto é, todo e qualquer texto com o toque poético e ficcional, desde aqueles que apresentam estruturas mais complexas até as mais simples, o que engloba os gêneros literários consagrados, como o romance, o conto, o poema, mas também a piada, a lenda, o chiste. A literatura surge, então, enquanto um trabalho com a linguagem. Daí, a necessidade de uma

concepção de língua que também vai além de uma perspectiva estruturalista, compreendendo a linguagem como uma forma de interação.

Portanto, é a partir de uma concepção ampliada de literatura e da compreensão da linguagem como forma de interação que Leite (1986) indica a possibilidade de um trabalho não alienado em sala de aula, visto que os alunos já não precisam decorar termos gramaticais para estudar frases descontextualizadas, nem memorizar as características e autores que integram cada uma das escolas literárias apresentadas pela história da literatura. O trabalho não alienado com a língua e a literatura valoriza o texto e a formação do sujeito, permitindo que os conhecimentos linguísticos auxiliem a apreciação estética do texto e a compreensão dos seus possíveis sentidos, assim como, ao mesmo tempo, o texto não deixa de mostrar para os alunos o funcionamento da linguagem como uma forma de interação.

Quase três décadas após a proposta de Leite (1986) sobre um trabalho não alienado que romperia com a dicotomia língua-literatura, Marcos Vinícius Scheffel (2015) apresenta um cenário semelhante ao descrito pela autora. Segundo Scheffel (2015), o conflito, por vezes velado, entre os que ensinam língua e os que ensinam literatura, segue presente nos estabelecimentos de ensino, propagando a divisão da disciplina em “especialidades”, a saber: gramática, redação e literatura. Inclusive, ao analisar documentos oficiais de ensino, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Scheffel (2015) identifica a reverberação da referida cisão e uma tendência da perspectiva linguística de ensino, a qual torna o texto o centro da aprendizagem, mas faz com que a literatura, quando é mencionada, seja tratada apenas como mais um tipo de texto.

Em linha semelhante de argumentação, a professora Neide Luzia de Rezende (2013) aponta que a entrada das teorias linguísticas no ensino estremeceu práticas e concepções que eram compreendidas como adequadas. Rompe-se, então, com a hegemonia da gramática normativa como o único conteúdo das aulas de língua no ensino básico, gerando, inclusive, insegurança nos professores atuais para a defesa do “ensino tradicional de gramática” que imperou outrora. Assim, ao longo dos últimos quarenta anos, a linguística textual e as teorias discursivas implantaram, segundo Rezende (2013), um novo modelo de ensino, de forma que a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso assumiu certa hegemonia. Em relação à literatura, apesar das novas ferramentas oriundas da própria linguística, bem como de novas abordagens literárias provenientes de

outras áreas – como a psicanálise, a filosofia, a sociologia – instigarem tentativas de mudanças no ensino de literatura na educação básica, Rezende (2013) acentua que a história da literatura centrada em um nacionalismo literário continua sendo a perspectiva dominante de ensino. Dessa forma, a resposta para a pergunta “o que se ensina quando se ensina literatura hoje?” é, de acordo com Rezende (2013), que não se ensina a literatura, mas a história da literatura, dando destaque para uma lista, organizada de modo cronológico, de autores brasileiros e portugueses que pertencem ao cânone e suas respectivas características formais.

A cristalização do ensino sobre movimentos estéticos e estilos de épocas organizados em uma linha temporal parece ser visto, segundo Rezende (2013), como algo “natural” dentro da disciplina. Diante disso, pensar em uma mudança de paradigma no ensino da literatura se configura como uma tarefa árdua e complexa, de forma que Rezende (2013) recorda o posicionamento de Regina Zilberman proferido em uma palestra na Faculdade de Educação da USP em 2006, a saber: o desaparecimento da literatura na escola brasileira é tão acentuado que precisamos pensar em um outro modelo escolar, onde a leitura literária possa florescer. Não se trata, portanto, de um quadro que deva gerar desesperança, na verdade, mostra-se como um convite para seguirmos buscando caminhos para realizar um trabalho não alienado com o texto literário.

Retomando os documentos norteadores do ensino, Rezende (2013) constata um deslocamento conceitual que gera esperança: a expressão *leitura literária* começa a figurar nos documentos em substituição à ideia de *ensino de literatura*. Apesar de não se mostrarem totalmente cientes do potencial que essa alteração conceitual tem para o ensino, Rezende (2013) detecta uma importante mudança de foco: enquanto o *ensino de literatura* está no polo do professor, a *leitura literária* está no polo do aluno, ou seja, não se trata de um simples deslizamento no âmbito literário, mas de uma perspectiva que está de acordo com tendências pedagógicas contemporâneas. Já não estamos buscando a transmissão de conteúdos, mas a construção de um processo em que os discentes desenvolvam habilidades e competências. Com isso, Rezende (2013) acentua que a formação dos estudantes já não acontece por uma via de mão única, ou seja, apenas a partir daquilo que o professor ensina, mas o processo de aprendizagem do aluno entra em jogo, considera-se, então, aquilo que ele de fato aprende.

Para pensar a leitura literária em sala de aula, Rezende (2013) primeiro explica que, enquanto uma prática social, que faz parte da vida cotidiana, a leitura do texto

literário suscita, num primeiro plano, um movimento de identificação, visto que lemos aquilo que temos interesse. A leitura não obrigatória promove, então, uma identificação que é experienciada subjetivamente pelos leitores, de forma que conseguimos “conhecer outras experiências, aprender com elas, num processo de identidade e alteridade” (REZENDE, 2013, p. 108). Trata-se da função humanizadora da literatura que, conforme Candido (2002), ensina na medida em que nos faz viver. Nesse sentido, a leitura literária é muito mais livre fora do ambiente escolar, afinal as atividades desenvolvidas nesse espaço são orientadas por um currículo e um programa específicos, de maneira que os conteúdos e objetivos das disciplinas devem atender às demandas institucionais. Todavia, apesar da literatura estar submetida a essas necessidades, Rezende (2013) enfatiza que teorias e práticas não são imutáveis, isto é, a escola, como qualquer outro elemento de cultura, é histórica, por isso pode e deve mudar.

Ora, como podemos falar na formação de leitores em um ambiente que privilegia apenas a história da literatura? É possível formar um leitor que não lê literatura? Uma transformação escolar que priorize a leitura literária é premente. Uma escola que dê à literatura os tempos que precisa: o tempo de leitura, o tempo de fruição, o tempo de reflexão, o tempo de elaboração, o tempo de internalização... Processos que se localizam no polo do aluno, respeitando sua individualidade e tornando seu tempo de aprendizagem mais importante do que o cumprimento de tópicos preestabelecidos pelo currículo, os quais, por sua vez, são definidos conforme as cobranças de exames admissionais para as universidades.

De acordo com Annie Rouxel (2013), só podemos falar sobre o ensino da literatura e suas modalidades práticas quando definimos quais são as finalidades desse ensino. Distanciando-se da perspectiva de memorização da historiografia literária, Rouxel (2013) indica que a presença da literatura em sala de aula deve ter como propósito a formação de um sujeito livre, responsável e crítico, ou seja, um indivíduo capaz de construir os sentidos dos textos de forma autônoma e advogar por sua recepção. Ademais, a literatura contribui para o desenvolvimento de uma identidade mais sensível e inteligente, a qual está aberta ao mundo e aos outros.

Para tanto, Rouxel (2013), em linha de argumentação semelhante a Rezende (2013), enxerga a necessidade de um deslocamento do polo do professor para o polo do aluno, de maneira que a percepção de um sentido imutável e convencionado, que deve ser transmitido do professor para o aluno, mostra-se obsoleta. A tarefa, para docentes e

discentes, torna-se mais complexa, porém mais estimulante. Trata-se de partir da recepção do estudante, dando espaço às diversas possibilidades interpretativas, e, simultaneamente, proporcionar o desenvolvimento de competências, saberes e técnicas que o ambiente escolar exige. Nas palavras de Rouxel (2013, p. 20): “O paradoxo da leitura literária em sala decorre de que lugar de estudos e de aquisição de saberes, ela, de fato, não é apenas mais uma leitura”. A autora continua:

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura (ROUXEL, 2013, p. 24).

Portanto, para Rouxel (2013), ao contrário de outras leituras, a leitura literária apresenta um fenômeno próprio: a obra é alterada pelo leitor ao mesmo tempo em que o leitor é alterado pela obra. A exposição do leitor ao texto literário o coloca em confronto com outras alteridades para, ao final, mostrar a alteridade que reside nele mesmo. Entretanto, a autora acentua que a ética profissional impede o docente de levar esses textos para sala de aula sem realizar alguma mediação, ou seja, o professor deve efetuar algumas acomodações e prever as possíveis dificuldades de seus alunos, o que não significa impor a sua leitura pessoal aos discentes, mas construir uma leitura em conjunto com os estudantes, ainda que essa esteja distante de sua interpretação particular.

Dessa forma, a leitura literária em sala de aula apresenta-se como um trabalho não alienado e caminha em direção ao rompimento da dicotomia língua-literatura, afinal, a leitura do texto literário também é compreendida como uma prática social. Esse entendimento é importante, pois possibilita uma aproximação entre os campos da linguística e da literatura por meio da teoria bakhtiniana. Aqui, as reflexões de João Wanderley Geraldi sobre o conceito de letramento são pertinentes. A partir da teoria do pensador russo, no artigo “A produção dos diferentes letramentos”, Geraldi (2014) explica que os diferentes campos da atividade humana geram diferentes gêneros discursivos. E, quanto mais complexa a sociedade, maior a diversidade dos tipos relativamente estáveis de enunciados em circulação, por essa razão, o autor entende que não transitamos por todas as esferas com a mesma habilidade, ou seja, dominamos apenas alguns gêneros do discurso, de maneira que dentro das esferas que não costumamos circular temos dificuldade na leitura e na produção dos gêneros que as integram.

Dessa forma, se o letramento é entendido como o início em determinado campo, diversos são os letramentos, porque diversas são as atividades humanas, daí as adjetivações como letramento filosófico, letramento acadêmico, letramento matemático, dentre outros. Ora, para Geraldi (2014), essa perspectiva revela que os letramentos reconhecem a complexidade dos usos sociais da linguagem, de maneira que somos letrados de diferentes formas, sempre segundo os campos de atividade humana, por isso, ao fim e ao cabo, somos, todos, letrados e iletrados ao mesmo tempo.

Diante desses diferentes letramentos, Geraldi (2014) esclarece que a escola não tem o papel de introduzir os estudantes a todos os gêneros discursivos que integram a sociedade, pois, se esse fosse o objetivo das aulas de língua, os estudantes nunca terminariam seus estudos, dada a variedade dos campos da atividade humana. Para Geraldi (2014), o que cabe à escola é reconhecer essa multiplicidade e escolher alguns gêneros que são considerados fundamentais, especialmente aqueles que se encontram nos campos da literatura e das artes, pois “o acesso a tais bens culturais, patrimônio da humanidade, deve ser privilegiado pela escola” (GERALDI, 2014, p. 31). Sendo assim, um letramento que priorize a leitura literária na sala de aula estará mais próximo de um trabalho não alienado com a língua e a literatura.

2. O letramento crítico: definições

Definir o que é letramento nunca foi uma tarefa simples. No Brasil, o conceito, a princípio, foi utilizado, segundo Angela B. Kleiman (1995), para diferenciar os estudos que investigavam o impacto social da escrita e os estudos sobre a alfabetização, ou seja, sobre o desenvolvimento de competências individuais. Com o tempo, o conceito foi sendo empregado por outras áreas do conhecimento e passou a vir acompanhado de algum termo que especificava qual o tipo de letramento. Nesse sentido, Geraldi (2014) compreende que o letramento é um conceito de difícil definição, pois se por um lado está relacionado à construção de habilidades para que os sujeitos possam transitar no mundo da escrita, daí a associação entre o letramento e a iniciação à leitura e à escrita, por outro lado, a expansão do vocábulo para diferentes áreas fez com que surgissem conceitos como letramento digital, letramento racial, letramento jurídico e assim por diante, como se por trás do termo estivesse a ideia de iniciação à determinada área. Dessa forma, para Geraldi (2014, p. 27), o letramento se tornou um conceito gaseificado: “Esta expansão do emprego da palavra e a dubiedade de seus sentidos me levaram a considerar que o

letramento é um conceito gaseificado, recobrando uma gama tal de fenômenos, que o tornam epistemologicamente problemático”.

Diante disso, neste trabalho, buscamos retomar as definições iniciais de letramento, ou seja, aproximando-o da iniciação e do trânsito no mundo da escrita. Assim, é importante relembrar que o conceito foi utilizado no Brasil pela primeira vez por Mary Kato no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986). Não muito tempo depois, o conceito voltou a aparecer na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), de Leda Verdiani Tfouni, até surgir como protagonista já no título do livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995), de Angela B. Kleiman. Trata-se, portanto, de um conceito relativamente recente, mas de grande impacto nos estudos sobre leitura e escrita.

Segundo Magda Soares (2009), o termo letramento surge como uma tradução para a língua portuguesa da palavra inglesa *literacy*, cujo significado estaria relacionado ao estado ou condição que o indivíduo assume após aprender a ler e escrever. Estaria implícito ao vocábulo, então, a compreensão de que a “escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2009, p. 17), ou seja, ao aprender a ler e escrever um indivíduo é capaz de se envolver em práticas sociais de leitura e escrita, as quais têm consequências sobre esse sujeito, pois alteram seu estado ou condição em aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos, linguísticos. Sob esse prisma, o conceito em questão é definido por Soares (2009, p. 18)³ da seguinte forma: “*Letramento* é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

O que o letramento busca esclarecer é que não basta ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever, é preciso saber fazer o uso da escrita e da leitura conforme as exigências da realidade social (SOARES, 2009). É nesse sentido que Kleiman (1995, p. 18-19) também define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Desse modo, a autora explica que as práticas sociais específicas do ambiente escolar, as quais costumavam definir os parâmetros do letramento a partir da

³ Ênfase da autora.

dicotomia sujeitos alfabetizados e sujeitos não alfabetizados, tornam-se apenas mais um tipo de prática para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Portanto, ainda que exista uma hegemonia da dicotomia alfabetizado/não alfabetizado, a abordagem social do letramento, isto é, a compreensão de que a escrita é usada em ambientes específicos para objetivos específicos, revela que não existe apenas uma forma de letramento, mas letramentos.

Assim, para Kleiman (1995), mesmo que a escola seja a mais importante agência de letramento, o fenômeno em questão está além dos muros dessa instituição, pois ela dá conta de apenas um tipo de prática social do letramento: normalmente a aquisição do código alfabético, ou seja, do desenvolvimento de uma competência individual. Todavia, existem muitas outras práticas e agências de letramento, como a família, a igreja, o trabalho, isto é, campos da atividade humana que requerem outros letramentos. A compreensão do referido conceito como uma prática social rompe, segundo Brian Street (2014), com a perspectiva de que o letramento é uma habilidade neutra e técnica, escancarando que, em realidade, trata-se de uma prática ideológica, a qual está “envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17).

Aqui, é importante retomarmos a diferenciação que Street (2014) faz das práticas de letramento que seguem um *modelo autônomo* das que se orientam pelo *modelo ideológico*. Assim, enquanto no primeiro caso há apenas uma maneira de desenvolver o Letramento, no segundo caso as práticas de letramento são plurais. De modo que, no modelo autônomo, pressupõe-se que há uma relação causal entre o letramento e as ideias de progresso, civilização e modernidade, o que não existe no modelo ideológico, pois está ciente de que as práticas de letramento não são neutras, mas determinadas socialmente e culturalmente, de maneira que os significados e os impactos da escrita assumem diferentes sentidos em conformidade com o grupo social, o contexto e as instituições de poder (KLEIMAN, 1995).

Dessa forma, o sentido de autonomia empregado por Brian Street tem uma aceção negativa, especialmente em relação ao ensino, afinal, nesse modelo, refere-se, conforme Kleiman (1995), ao fato de que a escrita seria algo completo em si mesmo, ou seja, algo independente do seu contexto de produção e, com isso, o processo de interpretação também estaria determinado apenas pelo funcionamento da lógica interna do texto escrito. O que Street (2014) busca esclarecer é que a construção e interiorização

do modelo autônomo se dá pelo distanciamento entre a língua e os indivíduos, como se no processo de ensino o professor e o aluno fossem sujeitos passivos e a língua algo exterior e independente que impõe suas regras e exigências, daí o privilégio dado às atividades metalinguísticas e à escrita em detrimento da oralidade no espaço escolar.

Ao denominar essa prática específica de letramento como modelo autônomo, Street (2014) procurou enfatizar essa postura que tenta se apresentar como natural, como se não fosse ideologicamente situada. Daí, seu desejo de que a contrapartida desse modelo demarque com clareza que as práticas de letramento são ideológicas, pois não se referem apenas aos aspectos técnicos da escrita e da leitura, mas às práticas que fazem parte tanto da cultura, quanto das estruturas de poder da sociedade. Nesse momento, é importante destacar a forma como o autor compreende a ideologia linguística:

Não entendemos “ideologia” linguística no sentido fraco de referência a “ideias sobre” língua, embora elas sejam obviamente importantes, mas num sentido mais forte que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos. Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, *status* se desdobram e se reafirmam (STREET, 2014, p. 143).

Portanto, dentro do modelo ideológico as práticas de letramento variam de acordo com o contexto (KLEIMAN, 1995). Não se trata de simplesmente adquirir um conteúdo, mas aprender um processo, pois, conforme Street (2014, p. 154), “Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação”. Desse modo, o aluno não está apenas aprendendo a decodificar a escrita ou a caligrafia mais adequada, mas também modelos culturais de identidade e personalidade. Por esse motivo, Street (2014) acentua que não faz sentido postergar o desenvolvimento do processo crítico para depois da aquisição do código alfabético, é preciso que os estudantes possam revisar e criticar o seu aprendizado enquanto vivenciam o processo de aprendizagem escolar.

Está claro, então, que os letramentos são diversos e situados ideologicamente. Por isso, mesmo entre os indivíduos que o compreendem a partir da sua dimensão social, a pluralidade do conceito não deixa de gerar interpretações conflitantes sobre sua natureza. Sob esse prisma, Soares (2009) indica que existe uma interpretação mais progressista e liberal, a qual ela denomina como *versão fraca*, e uma perspectiva radical e revolucionária, entendida pela autora como a *versão forte* das práticas de letramento.

De acordo com a perspectiva liberal, as habilidades de leitura e escrita não podem ser separadas de seus usos, ou seja, do modo como aparecem empiricamente na vida social (SOARES, 2009). Nesse sentido, segundo Soares (2009), a versão fraca do letramento se define de acordo com as habilidades necessárias para que o indivíduo funcione de maneira adequada aos contextos sociais. Trata-se, portanto, de um letramento funcional. Um bom exemplo de como essa perspectiva aparece no espaço escolar pode ser encontrado nas aulas de língua estrangeira.

A comunicação nas aulas de língua estrangeira apresenta, conforme Milenna Brun (2004), alguns tipos básicos de interação, a saber: comunicação metalinguística, metacomunicativa, didática e, por fim, fictícia. Em relação a última, essa teatralidade que existe nas interações das aulas de língua estrangeira tem um papel importante para os objetivos da disciplina quando são definidos em termos funcionais: aprender a se comunicar em situações específicas, isto é, aprender a se apresentar, a agradecer, a reclamar, a se desculpar, a fazer um pedido etc. (BRUN, 2004). E, partindo do princípio de que a aprendizagem ocorre na prática, os professores criam situações fictícias e imaginárias para que os discentes possam fazer o uso da língua. Essa ficcionalidade não deixa de ser importante para que o docente possa, por exemplo, explicar um vocábulo que não pode ser traduzido, nem compreendido por meio de um sinônimo, mas que é apreendido por meio de um contexto imaginário. Todavia, também é um fato que a funcionalidade almejada por meio dessas situações imaginadas não encontra, na maioria das vezes, sustentação na realidade. Para exemplificar, Brun (2004) menciona o relato de um professor de inglês que passou dois anos em Londres e nunca disse expressões que são aprendidas no nível inicial das aulas de língua inglesa, ou seja, ainda que as pessoas se preparem e ensaiem como se comunicar em uma língua estrangeira, a autora indica que no palco da vida esses indivíduos podem não ser capazes de interagir, porque as aulas eram um teatro distinto da prática cotidiana das relações sociais. Sendo assim, segundo Brun (2014, p. 95)⁴:

Por estas razões, um aluno pode *ensaiar o texto* mil vezes... mas na vida real, mesmo que as situações imaginadas ocorram, ele sempre vai encontrar interlocutores que "não ensaiaram", que não sabem o texto que ele conhece! Para comunicar bem, é preciso uma certa sensibilidade metacomunicativa: estar atento ao que comunicamos, ao que pensamos comunicar e ao que o outro recebe, sendo necessário considerar a posição do outro na interação, porque

⁴ Ênfase da autora.

toda significação é essencialmente contextualizada, ligada à intenção do locutor e às condições da comunicação.

Então, em oposição à perspectiva liberal, na qual o letramento é definido conforme as habilidades necessárias para que o indivíduo possa funcionar adequadamente, Soares (2009) apresenta a interpretação radical – a versão forte –, na qual o letramento deixa de ser compreendido como um instrumento neutro que é utilizado em práticas sociais apenas quando é exigido, para ser entendido como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2009, p. 74-75)⁵.

É justamente dentro da tradição do modelo ideológico e da versão forte que podemos localizar o letramento crítico. Contudo, antes de adentrar nas contribuições da referida prática social, precisamos entender qual o sentido do termo “crítico”, o qual se tornou recorrente em documentos oficiais da Educação Básica, em textos acadêmicos que pensam a relação entre teoria e prática pedagógica, assim como nas próprias escolas. De modo que, apesar do adjetivo ser utilizado com um sentido positivo, como um valor ideal e desejável para a esfera escolar, Elzimar Goettenauer de Marins-Costa (2016) identifica certa imprecisão no emprego do vocábulo e questiona: como caracterizar algo como crítico?

Para responder essa pergunta, Marins-Costa (2016) faz um levantamento de como o adjetivo “crítico(a)” aparece em três documentos oficiais de ensino, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-EF) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Ao final do levantamento, a autora conclui que o termo é frequentemente utilizado para qualificar ações como pensamento, atitude e reflexão. Ademais, é importante ressaltar que, por vezes, os documentos orientam a dar atenção especial ao desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos.

Para além dos documentos oficiais, Marins-Costa (2016) explica que o termo “crítico”, assim como “crítica” e “criticidade”, está presente em muitas áreas do conhecimento, como as ciências da linguagem, a educação, a filosofia, os estudos culturais, contudo, as origens do vocábulo são encontradas na teoria crítica da Escola de Frankfurt. Posto isso, a autora contrasta o Pensamento Crítico e a Pedagogia Crítica, ou

⁵ Ênfase da autora.

seja, de um lado um pensamento mais analítico, lógico e preciso, enquanto de outro, sob influência das reflexões de Paulo Freire, as análises, antes de buscar por uma verdade, questionam quem se beneficia com o sistema, ademais, buscam fazer com o que os oprimidos reflitam sobre a opressão, estando, assim, mais engajados na luta pela libertação.

O que Marins-Costa (2016) acentua é que o termo “crítico(a)”, no âmbito pedagógico, pode ser compreendido de duas formas: a) ser crítico está relacionado à “capacidade de pensar com clareza, analisar, estabelecer relações de causa e efeito, identificar evidências, buscar e avaliar a verdade dos fatos” (MARINS-COSTA, 2016, p. 33); b) ser crítico “implica reconhecer que os fatos são suscetíveis a diversas interpretações, pois podem ser significados a partir de diferentes ângulos, cada um deles sustentado em modos de pensar, ser, agir, interagir, acreditar, saber, sentir, avaliar” (MARINS-COSTA, 2016, p. 33), ou seja, a criticidade também está relacionada ao modo como utilizamos a linguagem, a qual representa determinados tipos de identidades socialmente situadas.

Essas considerações para uma pedagogia libertadora reverberam nos estudos sobre os letramentos, especialmente naqueles que adotam um enfoque sociocultural, os quais entendem que ler e escrever não são apenas atitudes cognitivas, mas práticas sociais, por isso só podem ser compreendidas de forma satisfatória dentro do contexto em que se originam (MARINS-COSTA, 2016). Sendo assim, a partir da perspectiva do modelo ideológico, que situa historicamente as práticas letradas e reconhece as relações de poder que subjazem ao exercício interacional, Marins-Costa (2016) pontua que o propósito do letramento crítico é recuperar os pontos de vista, explícitos e implícitos, veiculados em textos orais e escritos, tanto aqueles que produzimos, quanto os que entramos em contato no cotidiano, ou seja, o letramento crítico deve se configurar como uma

ação pedagógica cuja premissa fundamental é a de que os textos têm um autor (revelado ou não, individual ou coletivo), que vive em um lugar e em um momento, que pertence a uma cultura e que sua identidade social – seu modo de estar no mundo, de ver e dizer o mundo – se projeta sempre em seu discurso (MARINS-COSTA, 2016, p. 35).

Compreende-se que, por meio do letramento crítico, o aluno deve ser capaz reconhecer as diferentes visões de mundo e entender os motivos – e a partir de quais práticas – que determinadas perspectivas se tornam recorrentes, sendo, inclusive, concebidas como formas absolutas e naturais de se pensar o mundo (MARINS-COSTA,

2016). Nesse sentido, Acassia dos Anjos Santos Rosa (2016) explica que o letramento crítico procura trabalhar com a leitura e a escrita de forma que os discentes identifiquem a teia de privilégios e apagamentos que subjaz nas práticas sociais. E, diante disso, espera-se que os estudantes entendam sua construção sócio-histórica, aumentando, se assim desejarem, as chances de transformação da sua situação.

Para tanto, em vez de focar atividades de leitura tradicionais, pautadas na decodificação e na memorização do conteúdo, o letramento crítico enfatiza, segundo Livia Marcia Tiba Rádis Baptista (2010), atividades que favoreçam a compreensão e a apreciação dos diferentes discursos que são produzidos pelas diferentes práticas sociais das sociedades. Não se trata, contudo, de construir uma leitura verdadeira, correta, única, mas, como observa Baptista (2010, p. 124), “criar possibilidades para que os alunos construam suas leituras, já que, além da aquisição de habilidades para ler e escrever interessa que se desenvolvam na escola atividades de aprendizagem que contribuam para fortalecer o espírito crítico dos alunos”. Dessa forma, a autora destaca que ler para decodificar não é o mesmo que ler para compreender, interpretar e questionar, afinal é apenas nesse segundo tipo de leitura que percebemos a repercussão na vida social dos estudantes, tornando-os hábeis para adentrarem e transitarem nas distintas práticas letradas.

Nessa perspectiva, Marins-Costa (2016) explica que para a prática do letramento crítico existem aspectos fundamentais do texto não podem ser deixados de lado, a saber: quem escreveu o texto, onde e quando foi escrito, qual o seu suporte, a quem está destinado, como o assunto é abordado, quais informações são privilegiadas, quais vozes e valores são legitimados, dentre outros. Ademais, é preciso pensar sobre quem lê o texto, onde, quando e por que, ou seja, o contexto do interlocutor também interfere na leitura e, se estamos falando da esfera educacional, os textos abordados, normalmente, são retirados de seu contexto de origem – especialmente nas aulas de língua estrangeira – e levados para sala de aula, daí a advertência de Marins-Costa (2016) de que é preciso levar em consideração não apenas o leitor a quem o texto se destinava originalmente, mas também o leitor-aluno. Portanto, em conformidade com Baptista (2010), Marins-Costa (2016) também entende que o mero foco na decodificação ignora aspectos fundamentais da leitura e, com isso, há um apagamento do texto, o que dificulta o trabalho com o letramento crítico, afinal, para a autora, ler é estar envolvido com uma prática social, por

isso se as questões sociais, políticas, culturais e históricas que estão relacionadas com a produção e a leitura dos textos não forem abordadas, não é possível ler criticamente.

Aqui, é importante destacar a definição de Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (2011) sobre o que é ler criticamente: por um lado, é compreender os sentidos do texto a partir do contexto do autor e, por outro, reconhecer que a sua leitura, a leitura do aluno, individual e pessoal, também é inseparável do seu contexto sócio-histórico e que suas percepções do texto não estão apartadas da sua condição. Tratam-se, portanto, de dois atos simultâneos e inseparáveis.

Em resumo, o letramento crítico busca, segundo Baptista (2010), levar os discentes a problematizar as relações de sentido, bem como a questionarem sobre quais são as implicações daquilo que querem dizer e onde dizem, ou seja, procura fazer com que os alunos percebam que as línguas e as realidades são construídas em conjunto, de modo que uma língua não apenas comunica valores, mas os cria. Entende-se que a língua, apesar de ser estruturada, não é neutra ou transparente, de forma que mudanças ocorrem de acordo com os contextos específicos em que ela se concretiza e pelas ações dos indivíduos que são materializadas em práticas sociais situadas historicamente, socialmente e culturalmente (BAPTISTA, 2010).

3. Leitura literária e letramento crítico: confluências

A convergência entre a leitura literária e o letramento crítico está no fato de que as duas práticas sociais saem do polo do professor e vão em direção ao polo do aluno. Ambas não estão preocupadas com a memorização de conteúdos, nem buscam por uma posição passiva do discente, pelo contrário, há uma valorização de seu entendimento e recepção, afinal, partem do conhecimento do estudante e de sua localização histórica, social e cultural. Dessa forma, o letramento crítico se apresenta como uma prática que contribui para a presença da leitura literária em sala de aula, e vice-versa.

Ora, se o letramento crítico procura fomentar o entendimento de que um mesmo texto pode ser lido de diversas perspectivas, as quais apresentam diferentes possibilidades interpretativas, a depender da identidade socialmente situada do autor e do leitor, o texto literário não se mostra como um meio ideal para essa prática? Afinal, estamos diante de um texto cuja característica marcante são as leituras múltiplas e as interpretações variadas. Ao mesmo tempo, se a leitura literária quer certo distanciamento da memorização da história da literatura e a aproximação da leitura do texto literário em si, o qual, na medida

em que humaniza os discentes, contribui para a formação de sujeitos mais livres, críticos e responsáveis, por meio de um fenômeno próprio em que o leitor é alterado pela obra ao mesmo tempo em que a obra é alterada pelo leitor, a compreensão de que os dois atos simultâneos e inseparáveis que fazem parte da leitura crítica, isto é, compreender um texto a partir do contexto do autor, mas também a partir do contexto do leitor, não se configura como um caminho adequado para a presença da leitura literária em sala de aula? Uma presença que reconhece a leitura do aluno e, simultaneamente, não ignora o compromisso escolar de realizar mediações para a construção de um conhecimento.

Então, ao contrário da dimensão teatral presente em aulas de língua estrangeira como uma versão fraca das práticas de letramento, o texto literário, ainda que também seja ficcional, apresenta uma coerência interna em seu universo fictício, a qual fomenta leituras e releituras heterogêneas, pois estamos diante de um uso contextualizado da língua, não de uma criação meramente funcional. Ademais, a literatura permite que os aspectos fundamentais do texto que, segundo Marins-Costa (2016), não podem ser deixados de lado pela prática do letramento crítico – quem escreveu, onde, quando, a quem se destina, qual o assunto, quais informações são privilegiadas, quais vozes e valores são legitimados etc. – sejam abordados em, pelo menos, duas camadas: a camada da realidade, a qual Marins-Costa (2016) tinha em mente ao apresentar esses aspectos, mas também a camada da ficção, visto que essas reflexões também contribuem, por exemplo, para a melhor compreensão da forma como as personagens são criadas e desenvolvidas, do espaço e suas significações dentro da história, dos caminhos e desdobramentos do enredo, bem como do motivo pelo qual algumas palavras específicas são ditas por certos personagens e como essa escolha dialoga com a mensagem do texto, enfim, os referidos aspectos colaboram para uma valorização estética.

O letramento crítico e a leitura literária não desejam a aquisição de um saber monolítico, homogêneo, único e verdadeiro, mas estimulam a aprendizagem de um processo no qual os discentes desenvolvem competências para transitar no mundo da escrita, para desvendar valores e sentidos implícitos em textos orais e escritos, para defender sua recepção, bem como para reconhecer e apreender outras alteridades.

Para exemplificar a confluência das duas práticas sociais em questão, podemos tomar como base o romance *Os rios profundos*, do escritor peruano José María Arguedas, que se coloca como uma possibilidade tanto para as aulas de espanhol como língua estrangeira, quanto para as aulas de língua portuguesa, caso o docente opte por trabalhar

com uma tradução. A escolha da referida obra é justificada, pois, cientes de que o romance é um gênero extenso e de que a atual organização escolar não concede o tempo adequado para essa leitura, podemos trabalhar apenas com o primeiro capítulo em sala de aula, visto que apresenta de forma concisa, com início, meio e fim, as principais questões que são desenvolvidas ao longo de todo o romance.

Em *Os rios profundos*, acompanhamos Ernesto, um menino que cresce viajando com seu pai, um advogado itinerante, por mais de duzentas comunidades indígenas na região serrana do Peru. Desse modo, a personagem cresce em contato com indígenas, aprendendo a falar quéchua e construindo sua visão de mundo com base nessa cultura. Contudo, no romance, não acompanhamos todas as viagens. No primeiro capítulo, lemos sobre a passagem de Ernesto e seu pai pela cidade de Cusco, onde encontram um parente distante e, nos capítulos seguintes, presenciamos o deslocamento e a chegada na cidade de Abancay, onde Ernesto ingressará em um internato e o enredo se desenvolverá.

Uma das passagens mais emblemáticas do romance de Arguedas é o contato de Ernesto com o muro do palácio do Inca Roca. O menino que chega a Cusco desejoso por conhecer construções incaicas, sente-se atraído, emocionado e identificado quando finalmente localiza a arquitetura almejada. Ernesto aprecia o contato com o muro por meio de todos seus sentidos e se conecta com essa ancestralidade ameríndia. O protagonista, mesmo que possua ancestrais espanhóis, ao crescer em contato com indígenas desenvolve uma identidade heterogênea, torna-se capaz de transitar entre o mundo ocidental e o mundo autóctone, representando os conflitos inerentes a formação da identidade latino-americana. Em contrapartida, o contato de seu pai com o muro é quase neutro, o homem não subjuga a construção, mas também não sente a conexão de seu filho; já no que diz respeito ao parente distante de Ernesto, conhecido como Velho, um homem rico e dono de terras, a relação é totalmente oposta: para o Velho, o muro representa a barbárie, pois, para ele, existe apenas uma cultura boa, verdadeira, adequada, civilizada.

Nesse sentido, a leitura do primeiro capítulo de *Os rios profundos* em sala de aula leva os alunos a entrarem em contato com outras alteridades, podendo fazer com que sintam proximidade com os eventos narrados, contribuindo para a constatação que os países da América Latina compartilham de muitas semelhanças com a realidade brasileira, de modo que podem começar a desenvolver sentimentos de identificação e pertencimento à identidade latino-americana, assim como podem sentir um

distanciamento dos eventos narrados, mas, ainda assim, compreender essa realidade distinta. Obviamente, há um papel importante do professor, que deve fazer mediações, contextualizando questões históricas, culturais e sociais da realidade peruana, almejando enriquecer o contato dos discentes com o texto e não impondo uma interpretação entendida como a única possível.

Ademais, todos os aspectos para a compreensão de um texto que não podem ser deixados de lado pelo letramento crítico se aplicam a realidade, ou seja, pode-se pensar sobre quem foi José María Arguedas, onde e quando escreveu o romance, quais eram seus valores e quais informações ele privilegia, bem como podemos pensar como esses aspectos estão manifestos no romance, algo que se torna ainda mais perceptível quando comparamos os pontos de vista de Ernesto, seu pai e o Velho, ou seja, *Os rios profundos* configura-se como um texto propício para os objetivos do letramento crítico e para a defesa da importância da leitura literária em sala de aula.

Considerações Finais

Cientes da função humanizadora da literatura e da dicotomia ensino de língua/ensino de literatura, propomos que o texto literário pode servir como eixo organizador de ensino das aulas de língua portuguesa e estrangeira. Para tanto, buscamos por confluências entre a leitura literária e o letramento crítico. Assim, num primeiro momento, discutimos a referida dicotomia e destacamos que ensinar a história da literatura não é ensinar literatura, daí a importância da leitura literária que surge como um trabalho não alienado com o texto literário. Depois, retomamos as principais definições de letramento, sempre dando destaque para teóricos que enfatizam uma perspectiva social do conceito. Nesse sentido, acentuamos que o letramento crítico surge como um desdobramento do modelo ideológico e da versão forte das práticas de letramento.

Em relação às aproximações entre a leitura literária e o letramento crítico, pontuamos que os dois conceitos dialogam com tendências pedagógicas contemporâneas, ou seja, o foco do ensino, agora, está no polo do aluno e não do professor, com isso a prioridade não está na transmissão de um saber verdadeiro e acabado, mas na aquisição de um processo em que os alunos desenvolvem habilidades e competências. Ao reconhecer que os estudantes estão situados historicamente, cultural e socialmente, tanto a leitura literária, quanto o letramento crítico, acolhem a recepção do discente, de maneira que a leitura crítica de um texto vai além de apreender daquilo que o autor gostaria de

transmitir, para também valorizar aquilo que, nesse momento histórico, os alunos compreenderam, afinal, a língua não apenas transmite valores, mas os cria.

Acreditamos, portanto, que a junção das práticas de letramento crítico e leitura literária vão em direção a um trabalho não alienado com a língua e a literatura, contribuindo para que os estudantes desenvolvam uma atitude crítica, uma postura crítica, uma consciência crítica e se tornem cidadãos críticos, afinal, por meio dessas práticas, entrarão em contato com outras alteridades, constatarão a função humanizadora da literatura, aprenderão a desvendar os sentidos implícitos dos textos e a questionar as implicações do que dizem e onde dizem, enfim, saberão transitar no mundo da escrita cientes de que a língua não é neutra.

Referências

- BAPTISTA, Lívia Marcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Coleção explorando o ensino*. v. 16. Espanhol: ensino médio. BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 119-136.
- BRUN, Milenna. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-105.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34; Duas Cidades, 2002. p. 77-92.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.
- GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, ago./dez. 2014.
- KLEIMAN, ANGELA B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, ANGELA B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- LEITE, Ligia Chiappini Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *Linha D'Água*, São Paulo, n. 4, p. 43-49, 1986.
- MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de. Letramento Crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 19-42.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.). *Formação de professores de línguas: expandido perspectivas*. São Paulo: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROSA, Acassia dos Anjos Santos. Letramento Crítico e Ensino Intercultural: um diálogo possível. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 43-64.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SCHEFFEL, Marcos Vinícius. Multiletramentos e o letramento literário: uma convivência possível? In: XIV Congresso internacional ABRALIC, 2015, Belém. *Anais eletrônicos*. Belém: UFPA, 2015. p. 1-10.

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

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.