

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS**

ANDRESSA LAÍS GUEDES DA SILVA

**OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO LETRAMENTO
LITERÁRIO NO ENSINO PÚBLICO E PRIVADO NA CIDADE DE MACEIÓ**

MACEIÓ-AL

2024

Andressa Laís Guedes da Silva

Os processos de ensino-aprendizagem do letramento literário no ensino público e privado na cidade de Maceió

Artigo apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas como requisito para a graduação em Letras - Português.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Souto
Maior Lima

Coorientador: Prof. Ms. Nedson Antônio
Melo Nogueira

Maceió-AL

2024

Os processos de ensino-aprendizagem do letramento literário no ensino público e privado na cidade de Maceió

Andressa Laís Guedes da Silva¹

Rita de Cássia Souto Maior Lima²

Nedson Antônio Melo Nogueira³

RESUMO

O presente artigo enquadra-se na área da linguística aplicada (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006) e implicada (Souto Maior, 2023) e visa contribuir para a formação de professores/as (Pimenta, 1999), área em que há necessidade contínua de problematizações dos aprendizados, considerando que os/as professores/as, diariamente, reelaboram suas práticas para um ensino-aprendizagem mais eficaz, igualitário e democrático. A pesquisa tem como objetivo refletir sobre os discursos de professores/as de Língua Portuguesa e Literatura na perspectiva do letramento literário e as suas possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem de alunos/as do Ensino Médio de escolas da rede pública e da rede privada em cotejo com as discussões sobre o ensino literário propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que organiza os saberes essenciais para a formação do aluno/a durante a sua vida escolar. A pesquisa está inserida numa abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986), com características metodológicas etnográficas e interpretativistas dos sentidos da análise discursiva (Souto Maior, 2023). Para a coleta de dados, aplicamos um questionário direcionado a 6 professores/as da rede pública e privada de Maceió/AL. As perguntas direcionadas a esses/as docentes nos proporcionou discussões acerca da utilização do material didático, da metodologia do ensino da literatura, das escolhas das leituras para a disciplina e da importância da pluralidade de gêneros para um letramento literário efetivo e democrático que proporcione aos/às alunos/as um trabalho de escrita e leitura mais engajado. O estudo evidencia a necessidade de formar professores/as capazes de promover o letramento literário e nos faz refletir sobre a autonomia do docente de literatura em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Formação de docentes; Letramento Literário; BNCC.

Abstract

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: andressa.silva@fale.br

² Orientadora, docente da Faculdade de Letras (FALE/UFAL).

³ Prof^ª. Ms. em Estágio Docência Orientado no doutorado em Linguística (PPGLL/UFAL).

The present article falls within the area of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006) and Implicated Linguistics (Souto Maior, 2023) and aims to contribute to the training of teachers (Pimenta, 1999), an area in which there is a continuous need for problematization of learning, considering that teachers daily reshape their practices for more effective, egalitarian, and democratic teaching and learning. The research aims to reflect on the discourses of Portuguese Language and Literature teachers from the perspective of literary literacy and its possible implications in the teaching and learning process of high school students in public and private schools, in comparison with the discussions on literary teaching proposed by the National Common Curricular Base (BNCC), a document that organizes essential knowledge for the formation of students during their school life. The research is embedded in a qualitative approach (Lüdke; André, 1986), with ethnographic and interpretative methodological characteristics of the meanings of discursive analysis (Souto Maior, 2023). For data collection, a questionnaire was applied to 6 teachers from public and private schools in Maceió/AL. The questions directed to these teachers provided discussions about the use of didactic materials, the methodology of literature teaching, the choices of readings for the discipline, and the importance of genre plurality for effective and democratic literary literacy that provides students with more engaged writing and reading work. The study highlights the need to train teachers capable of promoting literary literacy and makes us reflect on the autonomy of the literature teacher in the classroom.

Keywords: teaching and learning; teacher education; literary literacy; BNCC.

Introdução

Os letramentos têm sido um tema cada vez mais recorrente nos estudos que se voltam para as práticas de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Conforme Soares (2014) explica, os letramentos implicam o desenvolvimento de práticas de uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, entendendo que o ato de ler e escrever contribui para as práticas “sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para um grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprendeu a usá-la” (Soares, 2014, p. 18). Essa percepção deixa explícita a relação indissociável que existe entre os letramentos e a vida social.

No âmbito escolar, um dos letramentos mais rotineiros com os quais os/as professores/as têm que lidar é o *letramento literário*, que busca inserir o/a estudante no mundo literário, estimulando, por meio dessa prática, a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de compreender o universo literário do qual fazem parte. Para que isso ocorra, Cosson (2009; 2020) e Souto Maior e Lima (2017) apontam que o ensino de literatura deve ser pensado para além da mera sugestão de leituras – de obras clássicas ou não, a depender do objetivo do ensino – ou do trabalho com a produção de textos – na modalidade mais ou menos informal da língua, a depender do gênero. Para lidar com a pluralidade do

mundo globalizado, esse ensino deve extrapolar as práticas mais técnicas ou tradicionais, buscando desenvolver práticas que promovam o ensino-aprendizagem da literatura na perspectiva do letramento literário, focado sempre na promoção do/a aluno/a como leitor/a social (Cosson, 2009). Essa percepção entende o professor como um profissional em constante processo de formação (Pimenta, 1999), interessado em reelaborar suas práticas, diariamente, em busca de um ensino-aprendizagem mais eficaz, igualitário, democrático, considerando o contexto síncrono de seu/sua aluno/a.

Cientes dessa necessidade contínua de problematização dos aprendizados e atentas à relevância do letramento literário no processo de formação inicial de professores/as, foi realizado esse estudo que visa refletir e discutir os processos de ensino-aprendizagem do letramento literário e as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de alunos/as do Ensino Médio da rede pública e privada em cotejo com as discussões sobre o ensino literário propostas pela BNCC. Para tanto, aplicamos um questionário de sondagem aos/às professores/as responsáveis pelas disciplinas Língua Portuguesa e Literatura da rede pública e privada da cidade de Maceió, utilizando a plataforma *on-line Google Forms*.

Obtivemos 6 respostas ao todo, sendo 3 de professores/as do ensino público e 3 de professores/as do ensino privado. Além dos questionários, observamos, ainda, a necessidade de realização de uma análise documental da BNCC no que concerne o ensino literário no Ensino Médio, a fim de se fazer um contraponto sobre o ensino da literatura e esse documento o qual define os processos essenciais (habilidades) que todos/as os/as alunos/as precisam desenvolver na sua passagem pela educação básica. A partir das informações coletadas, realizamos as análises e as discussões teórico-metodológicas, problematizando, assim, a formação de professores⁴, o letramento literário na prática escolar e a BNCC, conforme veremos nas seções seguintes.

O letramento literário e o Ensino Médio

O ensino da literatura vem perdendo força e espaço dentro das salas de aulas, com a carga horária reduzida, os/as professores/as — principalmente aqueles/as do Ensino Médio — se veem, muitas vezes, obrigados/as a ensinar conteúdos como o estudo das escolas literárias e listas de leituras cobradas pelos vestibulares afora. Esse panorama educacional oscila, como afirma Perrone-Moisés (2016, p.77), entre o conteudismo e o formalismo e deixa de lado as

⁴ Como a expressão “Formação de professores” dentro do contexto acadêmico é uma categoria teórico-conceitual, optamos por não fazer marcação de gênero.

diversas perspectivas que uma obra literária pode oferecer. Em consonância com Cosson (2009, p.21), a literatura não está sendo ensinada nas escolas “para garantir a função de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.”. Isso porque, muitas vezes, os/as alunos/as estudam as obras literárias por meio de resumos, fragmentos textuais que “servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários” (Cosson, 2009, p.21) ou fazem uma leitura sem a devida mediação.

Dito isso, assumimos uma postura de que o/a aluno/a deve ocupar um lugar de protagonismo dentro do processo de ensino-aprendizagem, enquanto o/a professor/a, como apenas um/a mediador/a, irá organizar os meios de aprendizagem para potencializar as experiências de leitura literária dentro de sala de aula. Segundo Dalvi (2019)

Ao considerar o aluno um sujeito social, que interage com o outro e constrói a aprendizagem em um processo dialógico, o professor assume sua função de mediador, promovendo ações que levem o aluno a pensar o texto a partir de sua visão de mundo, ampliando os horizontes e encaminhando-o à autonomia de pensamento (Dalvi, 2019, p. 83).

Essas formas de ensino já estruturadas na nossa sociedade, acerca do ensino de uma literatura periodizada, fragmentada e conteudista, afastam o/a aluno/a do texto literário e reforçam estigmas sobre a literatura e a sua função na sociedade. Todas as formas de estudo da literatura citadas acima podem frustrar o/a leitor/a do Ensino Médio, uma vez que ele/a sem formação prévia - ou com uma escassa formação - depara-se

com gêneros com que nunca antes teve contato em suas práticas sociais, não dispondo de esquemas ou estruturas cognitivas que lhe permitam acionar/mobilizar suas habilidades leitoras e reorganizar seus conhecimentos prévios em função de uma nova demanda (Dalvi, 2013, p.125).

Para nos aprofundarmos nos processos de ensino-aprendizagem acerca do ensino da literatura no Ensino Médio, adotamos o conceito de letramento (Soares, 2014) como condutor da nossa discussão. O conceito de letramento, conforme Soares (2014), implica o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, entendendo que a prática de ler e escrever “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para um grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprendeu a usá-la” (Soares, 2014, p. 18). Cosson (2009) discorre sobre a ideia de um letramento em particular, o letramento literário. O autor conceitua esse tipo de letramento como uma forma do ensino da literatura que acontece por meio de textos literários e compreende o efetivo domínio da escrita e da leitura por meio desses textos.

O letramento literário assume um lugar de prática social (Cosson, 2009) que se estabelece antes da vida escolar e se faz contínua depois dela, “pois a cada nova experiência literária, o repertório da linguagem literária se abre e se modifica e assim segue indefinidamente” (Cosson, 2020, p. 194). Para que tais experiências aconteçam de forma mediada e efetiva, a escola assume um lugar de principal agenciadora do letramento literário, posto que ajuda o aluno a fazer a exploração do texto literário (Cosson, 2009, p.26-27). Sobre a escola e a função do/a educador/a no processo de aprendizagem do texto literário, Martins (2006, p.34) afirma que:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias.

A partir da citação acima, assumir, como educador, a criação de condições para os/as alunos/as do ensino básico é criar metodologias de ensino que incentivem a autonomia e o pensamento crítico. Para isso, é necessário a compreensão de um ensino-aprendizagem inclusivo e democrático, onde o contexto e as escolhas do/a aluno/a sejam levados em consideração nas aulas de literatura, pois

Dessa forma, entendemos ser muito importante para a aprendizagem do/a estudante que seu ambiente, seus costumes, suas expressões culturais sejam valorizados, pois não se pode mais ignorar os saberes dos/as estudantes, porque eles tentam mostrá-los a todo tempo em sala de aula, a escola poderia, então, buscar uma forma de compartilhar esse conhecimento e utilizá-lo para a (re)formulação dessa aprendizagem. Trabalhar com essa pluralidade de histórias pode promover a (re)construção de mundos (Souto Maior; Lima, 2017, p. 116).

Assim, entendemos que é necessário dialogar para além dos clássicos, tornar democrático o ensino da literatura e conseguir dialogar com obras contemporâneas, marginalizadas, com múltiplos textos e vozes. Esse diálogo precisa estar atrelado a cotidianidade do aluno (Dalvi, 2013) e precisa ao mesmo tempo envolvê-lo nas situações linguísticas mais complexas e diversas, isso porque “quanto mais desenvolvida for a competência de manusear essa linguagem, maior será o conhecimento do repertório e mais consistente e consolidada será a experiência literária (Cosson, 2020, p.178). Sobre isso, Perrone-Moisés (2016) afirma que

a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semântico e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações (Perrone-Moisés, 2016, p.80).

Por conseguinte, entendemos que para promover um ensino-aprendizagem efetivo nas aulas de literatura é imprescindível a utilização de ferramentas apropriadas como o compartilhamento de leitura, considerando que ler não é apenas um resultado da interação do texto com o leitor (Martins, 2006, p.33), mas que “o ato de ler pode ser fisicamente solitário, mas a interpretação é necessariamente solidária - ensina ao leitor que ele nunca lê sozinho a obra literária” (Cosson, 2020, p. 192), ou seja, a produção do conhecimento é um ato coletivo que, segundo Dalvi (2019 p.86), privilegia o “olhar sobre o outro como um sujeito de cultura, opiniões e concepções que podem e devem dialogar com as convicções do docente em busca de melhorias ou soluções para a comunidade”. Além disso, numa perspectiva dialógica bakhtiniana (2003), o ensino de diferentes gêneros discursivos em sala de aula, possibilitam aos/às estudantes não apenas uma forma de ampliar seu repertório textual, mas também a desenvolverem habilidades críticas de análise e produção textual, tornando-os/as participantes mais conscientes e eficazes na construção e na interpretação de diferentes tipos de textos em contextos variados.

O ato da leitura e do compartilhamento precisam ser mediados a todo momento pelo/a professor/a, e para tal, ele/a precisa estar preparado/a. Cosson (2009;2020) propõe um sistema metodológico que indica a leitura pessoal com a obra, leitura responsiva e leitura como prática interpretativa, na qual o/a aluno/a precisará ler a obra em casa ou dentro da escola, porém, em um processo individual, depois precisará escrever um texto qualquer sobre a obra lida. Nessa fase, o/a aluno/a terá contato com os mais diversos gêneros - digitais ou não - para a produção desse texto; e a última, o/a aluno/a analisará junto com a turma a produção de cada aluno/a e a sua interpretação a partir da obra. Essas sugestões metodológicas possuem a mesma função: promover o letramento literário, e para isso acontecer, é importante que o/a aluno/a tenha um papel ativo dentro desse processo.

Sobre isso, Dalvi (2013, p. 129) afirma que para que o/a aluno/a tenha uma compreensão menos ingênua do fenômeno literário no ensino médio e em sua vida “a nomenclatura técnica (as figuras de linguagem, os gêneros, os tipos de verso/estrofe/ tonicidade/rima etc.) e a periodologia não podem ser o destino”. Reconhecemos a importância

dessas formas dentro do Ensino Médio visando não somente os vestibulares, mas indo para além destes, uma vez que, segundo Paulo Freire (1989, p. 14), a leitura mais crítica da leitura anterior menos crítica possibilita aos grupos populares reconhecerem as injustiças nas quais estão inseridos/as. Podemos compreender, a partir disso, que o conjunto de conhecimentos em torno do ensino literário permite a ocupação do/a aluno/a a diferentes espaços, em especial aqueles de privilégios que antes lhes eram negados.

Outrossim, pensamos que, ao discutirmos sobre a aprendizagem do/a aluno/a, precisamos pensar, primeiramente, nas práticas de formação de professores, de modo a compreender como essa formação promove um letramento literário que leve em consideração o contexto do/a aluno/a e garanta que este participe e tenha voz ativa nas práticas letradas para além da escola, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, autônomos/as, questionadores/as e preparados/as para lidar com as adversidades que o mundo os/as oferece. Exatamente por isso, propusemos essa investigação das práticas de ensino-aprendizagem acerca do letramento literário desenvolvidas no âmbito das escolas públicas e privadas da cidade de Maceió.

A BNCC no Ensino Médio e o ensino da literatura na perspectiva do letramento literário

O documento nacional que propõe organizar as aprendizagens essenciais para a formação do/a aluno/a no Brasil não utiliza especificamente o termo “letramento literário” como palavra para designar os processos de ensino literário, sendo necessário em nossa pesquisa, procurar por palavras-chave que possuam uma relação quase de sinonímia. Dito isso, o enfoque da análise com base na BNCC será dada a partir do segmento do Ensino Médio, mesmo que em alguns momentos seja retomada outras etapas para uma discussão mais efetiva sobre como se dá o processo do ensino da literatura dentro da BNCC e se há a possibilidade de um ensino-aprendizagem pautado no letramento literário a partir desse documento nacional, já que aqui estamos assumindo uma postura que toma o “letramento literário como um modo específico de identificar, ler e produzir textos literários na escola” (Cosson, 2009, 2020, p. 193), isto é, existem várias formas de trabalho com a literatura, porém, analisaremos apenas se a BNCC dá condições para que os/às profissionais da educação se envolvam nos processos de letramento literário.

Candido (1988, p.178) afirma que a literatura não pode ser vista como inofensiva, uma vez que ela tem a capacidade de formar personalidades. No âmbito escolar, o autor afirma ainda que o efeito do livro em sala de aula transcende as normas estabelecidas. Em nossa

interpretação, e com base no letramento literário, entendemos como normas o constructo que se foi criado acerca do ensino da literatura periodizada e histórica, a análise sintática e gramatical do texto literário e ainda a leitura e o reconhecimento apenas dos clássicos como condutores de leitores capazes de compreender melhor a humanidade (Cosson, 2020, p. 23). Essas normas pré-estabelecidas possuem o seu valor no processo de ensino-aprendizado do/a aluno/a, mas não conseguem dar conta de desenvolver o/a aluno/a no âmbito pessoal e intelectual.

De modo geral, o ensino da literatura na BNCC se organiza na área de Linguagens e suas Tecnologias, mais especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, que se organiza no Ensino Médio em: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. No campo artístico literário, permeia todo o ensino fundamental e médio. O referido campo tem como objetivo aproximar as manifestações artísticas e, principalmente, literárias

De modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BNCC, 2018, p. 138).

A proposta da BNCC para o campo artístico-literário é importante para que entendamos o texto literário como tendo lugar social na vida do/a aluno/a de modo a ajudá-lo/a a superar a ideia de que o acesso à cultura, e portanto da literatura, é privilégio da elite. Perrone-Moisés (2016, p. 29-30) delimita que “até o século XIX a cultura era privilégio de uma elite social e o povo, ocupado com a simples subsistência material, não tinha acesso a ela”. Compreendemos que essa visão apesar de ter sido delimitada secularmente, perpetua-se em nossa sociedade e exclui de diversos lugares uma grande parcela de pessoas.

Como uma forma de progressão das aprendizagens e habilidades adquiridas no Ensino Fundamental, a BNCC destaca ser necessário “a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem” (BNCC, 2018, p.499) e “o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses” (BNCC, 2018, p.499). Dito isso, considerando o letramento literário como prática social de responsabilidade da escola (Cosson, 2009), faz-se necessário que o ensino da literatura seja igualitário nas redes públicas e privadas para que essa progressão na complexidade dos textos aconteça em paralelo, isso implica uma questão democrática e de acesso, uma vez que o ensino da

literatura é capaz de capacitar o/a aluno/a e prepará-lo/a para percorrer espaços que antes lhes eram negados, afinal, como diz Perrone-Moisés (2016, p.78)

Uma das alegações contra o ensino tradicional da literatura se refere ao pretensão elitismo desse ensino. Sendo o texto literário um texto tão complexo e sofisticado, por que manter a literatura no Ensino Médio? Podemos dar as seguintes respostas: Porque, exatamente por ser complexa, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude.

Outro tópico referente à progressão das aprendizagens e habilidades diz respeito à ampliação de repertório do/a aluno/a, considerando:

A ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc (BNCC, 2018, p. 500).

Há um avanço se pensarmos que não há uma centralidade, visando apenas os textos clássicos a serem contemplados no ensino da literatura, há literaturas engajadas na realidade dos/as alunos/as do Ensino Médio e uma busca para “recuperar a vivacidade dos jovens e sua motivação com a inclusão de práticas específicas da juventude, seus códigos e projeções de vida” (Ipiranga, 2019, p.109), já que esses/as alunos/as utilizam redes sociais e aplicativos, desse modo, já estão engajados/as fora da escola. Esse ato de ressignificar o ensino da literatura a partir de literaturas que fazem parte da realidade do/a aluno/a consegue dar voz e espaço a “aquelas produções que foram negadas para que o cânone pudesse ser estabelecido como tal” (Amorim e Silva, 2019, p. 175). Portanto, ensiná-los/as, por meio do letramento literário, a perceber todas as nuances do texto literário com as ferramentas das quais eles/as já estão habituados/as, torna a atividade mais prazerosa e ajuda o/a professor/a a sair da visão central do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que

Os jovens podem atualizar os sentidos das obras, possibilitando compartilhá-las em redes sociais, na escola e em diálogos com colegas e amigos. Trata-se, portanto, além da apropriação para si, de desfrutar também dos modos de execução das obras, que ocorre com a ajuda de procedimentos de análise linguística e semiótica (BNCC, 2018, p.523).

Ainda sobre a citação acima, “a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal” (BNCC, 2018, p. 500), observamos que o termo

“periférico-marginal” pode remeter a uma possível vaguidão que pode ser interpretada por nós como a literatura negra, feminista e LGBTQIAPN+, ainda como vozes silenciadas da periferia, *o rap*, entre outros, que apesar de não aparecerem no documento nacional, aparecem nas aulas de muitos/as professores/as do Brasil e já colocam como parte do acervo contemporâneo essas vozes de (re)existências literárias.

No que concerne às habilidades no campo artístico-literário do Ensino Médio, temos:

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica (BNCC, 2018, p. 525).

A habilidade acima pode ser equiparada à habilidade EF69LP46 do Ensino Fundamental, a qual torna importante que o/a aluno/a participe

De práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura...entre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações (BNCC, 2018, p.157).

Nesse contexto, a habilidade EF69LP46 do Ensino Fundamental trabalha com os/as alunos/as possíveis compartilhamentos de comentários de cunho afetivo, portanto pessoal e também de ordem estética os quais entendemos aqui como assimilações acerca do gênero, forma de escrita, análise dos personagens, entre outros. Se colocarmos em comparação as habilidades do Ensino Médio e Fundamental, percebemos uma progressão, já prevista, numa ótica de avanço crítico, uma vez que o/a aluno/a do 6º e 9º séries começam a construir sentidos através da leitura, isto é, o senso crítico irá se desenvolvendo até a etapa do Ensino Médio, na qual o/a aluno/a já se sente preparado para discutir com maior complexidade e criticidade o texto literário em sala de aula. Essas habilidades são importantes, pois “o ato de ler pode até ser fisicamente solitário, mas a interpretação é necessariamente solidária - ensina ao leitor que ele nunca lê sozinho a obra literária” (Cosson, 2020, p. 192) e que a construção de saberes dentro do letramento literário pode ser uma tarefa compartilhada.

Adiante, refletiremos sobre os discursos dos/as professores/as do Ensino Médio da rede pública e privada a partir de um questionário de sondagem realizado para o desenvolvimento da presente pesquisa. Assim, conseguiremos compreender melhor como está sendo trabalhada a literatura dentro das perspectivas aqui discutidas anteriormente.

Reflexão acerca do ensino da literatura dentro das escolas públicas e privadas de Maceió: análise interpretativa

Após as discussões sobre o letramento literário e sobre o ensino da literatura proposto pela BNCC para o Ensino Médio, retomamos o objetivo da presente investigação: refletir sobre os discursos dos/as professores/as do Ensino Médio da rede pública e privada. Para tal, 5 perguntas compuseram o questionário, foram elas:

a) Qual o seu tempo de atuação como professor e professora de Língua Portuguesa/Literatura?; b) Você atua na rede pública ou privada?; c) Como você trabalha a literatura em sala de aula?; d) Houve alguma orientação quanto ao ensino da literatura em função da BNCC?; Se sim, relate como foi. Se não, descreva se você acha importante que essa orientação seja dada e por quê?; e) Você teve formação para o ensino da literatura na graduação? Relate como foi (SILVA, 2024).

Fazendo uma breve contextualização, a maioria dos/as professores/as que responderam ao questionário possuem mais de 8 anos de atuação na profissão, sendo uma exceção o mais novo e único, um professor recém-formado atuando apenas há dois anos na rede privada, em relação ao professor com mais tempo na área da educação, que possui 33 anos de rede pública e 23 anos de rede privada, atuando até hoje nos dois segmentos. Como um dos critérios de análise, não optamos em fazer distinção entre os/as professores/ as de Língua Portuguesa e de Literatura, pois algumas instituições não fazem distinção entre as duas disciplinas. Outrossim, no que concerne à orientação quanto ao ensino da literatura em função da BNCC, a maioria dos/as participantes afirmaram que sim, que houve uma orientação. Essa afirmação, diante do entendimento da BNCC, possibilita uma maior discussão acerca do ensino da literatura nos dias atuais. Sendo assim, no questionário de sondagem foram elaboradas ao todo 5 perguntas, dentre as quais:

a) Qual o seu tempo de atuação como professor e professora de Língua Portuguesa/Literatura? Você atua na rede pública ou privada? b) Como você trabalha a literatura em sala de aula? c) Houve alguma orientação quanto ao ensino da literatura em função da BNCC? Se sim, relate como foi. Se não, descreva se você acha importante que essa orientação seja dada e por quê. d) Você teve formação para o ensino da literatura na graduação? Relate como foi. e) Que experiências de aprendizagem você já teve em sala de aula com o ensino da literatura? Como você as descreve?

Das 5 perguntas destacadas acima, para a análise, selecionamos apenas as seguintes perguntas: b) Como você trabalha a literatura em sala? e) Que experiências de aprendizagem você já teve em sala de aula com o ensino da literatura? Como você as descreve?

1 - Identificação dos/as professores/as presentes

Nomes ⁵	Ano de atuação	Rede de ensino
João	2 anos	rede privada
Emília	8 anos	rede pública
Gisele	9 anos	rede pública
Fernanda	15 anos	rede pública
Felipe	33 anos e 23 anos	rede privada e pública
Andréia	13 anos	rede privada

Nessa primeira parte, trazemos uma análise interpretativa das respostas dos/as docentes referente à questão b) Como você trabalha a literatura em sala de aula? Escolhemos essa pergunta para a análise para que possamos compreender a ação do/a professor/a perante o ensino da literatura e se ele/a adota a perspectiva do letramento literário nas práticas de ensino-aprendizagem. Para tanto, são analisadas 4 respostas: (1) de uma professora da rede privada; (1) de um professor também da rede privada e; (2) de professoras da rede pública de ensino. A seguir, apresentamos a análise dos discursos desses/as 4 docentes.

2 - Trecho da resposta do professor João

Seguindo as orientações do material didático adotado pela instituição. Além disso, busco mesclar a literatura hegemônica com o universo contemporâneo, atingindo melhor os objetivos das aulas.

A partir dessa resposta, o professor João aponta que segue “as orientações do material didático”. Diante disso, é importante destacar que a utilização do material didático é um condutor da maioria das aulas de literatura, visto que esses manuais já apresentam vários dos componentes necessários para o planejamento escolar, seleção de conteúdos, proposta

⁵ Por uma questão ética, e para preservar a identificação dos/as participantes da presente pesquisa, adotamos nomes fictícios.

metodológica, seleção de textos, exercícios sobre os textos, sugestões e orientações metodológicas (Cereja, 2004, p. 79), sem falar nos assuntos direcionados para os vestibulares, muitas vezes cheios de resumos históricos e fragmentos textuais de obras consideradas clássicas que sempre caem nos vestibulares mais tradicionais.

A obrigatoriedade da utilização dos materiais didáticos somados à pequena carga horária do/a professor/a de literatura podem retirar a autonomia desse/a profissional, que não consegue, assim, estimular o/a aluno/a a ler o texto literário fazendo com que ele/a se sinta efetivamente engajado/a no processo de letramento literário. Ainda assim, entendemos que o ensino que visa uma sistematização é importante “que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos” (Cosson, 2009, p.46).

Discursivamente, destacamos que, na segunda parte do discurso, o professor parece apresentar um acréscimo, com o uso de uma locução conjuntiva, que nos possibilita fazer um paralelo com a habilidade EM13LP51 da BNCC pertencente ao campo artístico-literário para o Ensino Médio, que diz respeito à seleção de obras “do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural (BNCC, 2018, p.525). Apesar da utilização do material didático, que muitas vezes apresenta-se de forma simplista e resumida que “se apóiam em pressupostos da pedagogia transmissiva, com forte tendência à memorização” (Cereja, 2014, p.81) e que na maioria das vezes torna-se uso obrigatório imposto pelas redes privadas de ensino, o/a professor/a da rede privada busca mesclar a utilização do material didático com a seleção de textos clássicos e contemporâneos, fazendo com que os/as alunos/as estejam em contato com as formas mais complexas de linguagem juntamente com as formas mais reconhecíveis de seu cotidiano. Em seguida, trazemos mais um recorte discursivo.

3 - Trecho da resposta da professora Andréia

A partir do modelo proposto pelo sistema de ensino, mas tento levar sempre o "além do livro" através de reflexões sobre arte, exemplos do cotidiano...sempre tentando ressignificar a ideia que de literatura se resume só a ler livros.

Mais uma vez, no trecho acima, percebemos a utilização do material didático como ponto de início nos estudos da literatura. Em consonância com Cereja (2004),

O objeto central das aulas de literatura deixa de ser, portanto, o texto literário e passa a ser um discurso didático sobre a literatura, produzido pelo professor e/ou pelos manuais didáticos. Dessa forma, é fácil notar que a finalidade real das aulas de literatura não é o alcance dos objetivos propostos pelos programas escolares, mas tão somente a apropriação passiva desse discurso didático, por parte do aluno (Cereja, 2004, p. 18).

Em relação às respostas das professoras da rede pública, também encontramos um discurso em comum, no qual a primeira professora respondeu:

4 - Trecho da resposta da professora Emília

Trabalho sempre a partir de textos literários, primeiro proporciono o contato com o texto, depois, em outro momento, abordo estrutura, características, escolas literárias etc.

A segunda professora da rede pública respondeu:

5 - Trecho da resposta da professora Fernanda

Leitura e análise textual, fazendo referência aos eventos e períodos literários e associando com as vivências dos alunos.

Analisando os discurso dessas duas professoras da rede pública, percebemos que o enfoque deixa de ser o material didático e se volta para o texto literário como ponto de partida para o ensino da literatura, visto que

Desse modo, quando o professor determina a leitura das obras literárias, sua primeira ação parece ser a de comprovação da leitura, ou seja, conferir se o aluno leu efetivamente o texto. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade. Esses dois movimentos estão instintivamente corretos, mas precisam ser organizados (Cosson, 2009, p. 46).

A organização e a sistematização do trabalho com a literatura faz parte dos discursos das duas professoras, mesmo que ambas ainda associem a leitura literária às escolas literárias, há uma preocupação com o ato de ler para além dos fragmentos de textos selecionados. A segunda professora da rede pública ainda explicita a conexão com a vivência dos alunos,

considerando que o leitor traz para o ato da leitura os conhecimentos de vida escolar e extraescolar (Cosson, 2020, p.178) que podem somar à aula de literatura.

Nessa segunda parte de nossa análise, trazemos discursos referentes à questão e) Que experiências de aprendizagem você já teve em sala de aula com o ensino de literatura? Como você as descreve? Essa pergunta diz respeito às experiências de aprendizagem. Sobre essas experiências, um dos professores da rede privada deu a seguinte resposta

6- Trecho da resposta do professor João

Tive mais contato com a literatura contemporânea durante o ensino de literatura em sala de aula. Meus alunos consomem um conteúdo que foge um pouco do que estudamos na graduação, mas que não deixa de ser literatura. As fanfics e a literatura oriental foram dois gêneros que povoaram as minhas aulas de literatura. Meus alunos me trouxeram novos títulos, com uma visão mais plural do mundo. Eu lhes trouxe o universo canônico da literatura e eles me devolveram o mundo contemporâneo nos escritos que eles consomem. Ambos saíram ganhando.

Tendo em vista o discurso deste professor, notamos que há um trabalho voltado para o protagonismo do/a aluno/a, que possui voz ativa na escolha de leituras e de gêneros com os quais estão mais habituados/as, principalmente os digitais, como as *fanfics*. A BNCC já prevê em sua habilidade EM13LP54 a criação de obras

Em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário (BNCC, 2018, p. 526).

Transformando em via de mão dupla o processo de ensino-aprendizagem da literatura, o/a professor/a tende a conceder espaços para os/as alunos/as ao mesmo tempo em que apresenta obras consideradas cânones da literatura. Nessa perspectiva, Cosson (2009) afirma ser necessário que os professores entendam que um dos objetivos desse letramento em particular é formar uma comunidade de leitores que precisam não apenas consumir a cultura como tradição, mas dialogar e se apropriar dessa herança cultural que inclui também os textos clássicos como parte de sua vida. “Em outras palavras, precisam saber abordar os textos literários segundo seus interesses dentro e a partir da comunidade de leitores” (Cosson, 2009, pg. 104).

Progredindo em nossas discussões, o professor Felipe, da rede pública, respondeu a mesma pergunta acima, da seguinte maneira:

7- Trecho da resposta do professor Felipe

lecionar literatura é aprender cotidianamente, conhecer e aprofundar o que somos, quem somos e, sobretudo, saber qual lugar e espaço de fala cada um ocupa. Quanto aos alunos, o que chama a atenção é o processo de evolução do pensamento e do raciocínio crítico, uma vez que, a literatura se propõe a compreensão e o papel do homem na sociedade, tendo como base os textos escritos pelos nossos autores

Em relação a resposta do professor (*é aprender cotidianamente, conhecer e aprofundar o que somos, quem somos e, sobretudo, saber qual lugar e espaço de fala cada um ocupa*), compreendemos o destaque que ele dá a um autoconhecimento. Lembramos do papel humanizador (Cosson, 2009) que a literatura possui, pois a experiência da percepção do avanço desse pensamento crítico é de suma importância, conforme Martins (2006) destaca

Essa perspectiva para o ato de ler permite a descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas; incentiva tanto a fantasia como a consciência da realidade objetiva, proporcionando elementos para uma postura crítica, apontando alternativa (Martins, 2006, p. 29).

Ou seja, entender que o processo de letramento literário é capaz de englobar não apenas o domínio efetivo da leitura e da escrita, mas também compreender contextos sócio-políticos importantes para a constituição de seres humanos críticos, autônomos/as, questionadores/as e capazes de mudar as condições de suas próprias vidas é importante para a constituição de professores/as de literatura dispostos/as e bem capacitados/as a formar os/as alunos/as por meio do letramento literário.

A última resposta que analisaremos a partir dessa mesma pergunta pertence a professora Gisele, da rede pública:

8- Trecho da resposta da professora Gisele

As principais experiências são as apresentações dos estudantes. Quando eles aprendem e gostam acabam produzindo atividades muito boas e dando um retorno muito bacana. Um exemplo é quando se trabalha os clássicos e eles apresentam as obras em feiras literárias.

A partir da resposta da professora em questão, compreendemos que o trabalho com o texto literário se resume às apresentações diante do texto lido, o que nos faz questionar se o texto literário está sendo trabalhado como mero instrumento de resolução de uma atividade em particular, muitas vezes, para garantir nota, ou se há, de fato, a escolarização do texto literário em todas as etapas necessárias até o trabalho final decidido pela professora. Nesse tocante, percebe-se que essa preocupação com o ensino da literatura se dá porque, segundo Cereja (2004)

Os jovens brasileiros deixam o ensino médio sem terem desenvolvido suficientemente certas habilidades básicas de análise e interpretação de textos literários, tais como levantamento de hipóteses interpretativas, rastreamento de pistas ou marcas textuais, reconhecimento de recursos estilísticos e de sua função semântico-expressiva, relações entre a forma e o conteúdo do texto, relações entre os elementos internos e os elementos externos (do contexto sócio-histórico) do texto; relações entre o texto e outros textos, no âmbito da tradição; relações entre texto verbal e texto não verbal, etc (Cereja, 2004, p. 72).

Por isso, faz-se necessário um sistema organizado de leitura, produção e interpretação (Cosson, 2009) em que o/a professor/a não seja a figura central, como um maestro ou uma maestrina, mas que ele/a acompanhe o/a aluno/a dentro desse processo de leitura. Logo, “o enriquecimento das aprendizagens somente se concretizará com estratégias que permitam a emergência das competências que o aluno já traz consigo e que precisam ser amadurecidas”(Ipiranga, 2019, p.110).

Considerações Finais

A necessidade da criação de um letramento específico para o estudo do texto literário nasce em função da complexidade e da pluralidade da linguagem literária e as suas especificidades, uma vez que esta vai para além da linguagem como instrumento de comunicação arraigada no ensino tradicional, por meio do ensino da gramática normativa e de alguns gêneros textuais que são considerados mais relevantes para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio. Esses conhecimentos da área de Linguagens são, muitas vezes, direcionados apenas para os vestibulares, isso faz com que a maioria dos/as alunos/as percam habilidades de escrita e leitura importantes para a sua formação dentro e fora do ambiente escolar, uma vez que entendemos que essas habilidades diminuem os espaços de desigualdades sociais, porque possibilita aos/às alunos/as a ocupação de diferentes espaços dentro da sociedade.

Nesse viés, faz-se necessário o entendimento acerca da importância da escola, como principal agenciadora do letramento literário (Cosson, 2009), para a promoção de práticas de

leitura e escrita literária, e para tal, algumas propostas metodológicas precisam ser trabalhadas pelo/a professor/a, que não vai ensinar o/a aluno/a a ler, mas sim a criar condições para a aprendizagem ocorrer de forma autônoma (Martins, 2006, p.34) e para que esse processo ocorra dentro e fora de sala de aula.

Para aprimorar as reflexões acerca do letramento literário, utilizamos a BNCC para compreender se há a possibilidade de um ensino-aprendizagem de literatura no Ensino Médio pautado no letramento literário. No campo artístico, a BNCC (2018, p. 500) enfatiza a necessidade de os/as alunos/as ampliarem seu repertório de leituras e selecionarem obras significativas para si. Isso requer a ampliação do repertório, abrangendo diversas produções e formas de expressão, como literatura juvenil, periférica-marginal, clássica, popular, cultura de massa, entre outras, e suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, incluindo adaptações, remediações, paródias, HQs, minisséries, games, entre outros. Além disso, para a BNCC (2018, p. 499), é importante considerar a progressão da complexidade das práticas de linguagem e dos fenômenos sociais que afetam os usos da linguagem. Embora a proposta contemporânea esteja engajada na realidade dos/as alunos/as, é essencial compreender que o cânone também tem seu lugar dentro da literatura. Portanto, entender a importância de diferentes formas e complexidades de linguagens, gêneros, vocabulários, estruturação sintática, entre outros, está relacionado à democratização do acesso a lugares que eram negados àqueles sem educação formal (Perrone-Moisés 2016).

Em relação às discussões que surgiram a partir do questionário, observamos que existe uma necessidade de formação contínua dentro das escolas públicas e privadas, pois entendemos que podem haver discursos que corroboram com o mantimento de um ensino-aprendizagem transmissivo (Cereja, 2004) da literatura, tanto por meio dos materiais didáticos, quanto pela continuação de uma literatura em que o ponto de partida são as escolas literárias e a fragmentação textual. Porém, apesar disso, é perceptível que os/as professores/as estão em atualização no que diz respeito a utilização de novos gêneros, principalmente os digitais, além das escolhas dos textos literários baseados na realidade do/a aluno/a, não deixando de lado os cânones que também se fazem importantes no cenário literário. Além disso, conseguimos perceber que esses/as professores/as também se encontram preocupados/as com o avanço do pensamento crítico dos/as alunos/as e reconhecem a importância formadora e humanizadora (Cosson, 2009) que a literatura possui. Reconhecer essas novas formas de trabalhar o texto literário em sala de aula contribuem para o desenvolvimento de práticas que promovam o letramento literário.

Portanto, concluímos em nossa pesquisa que se faz necessário o desenvolvimento de habilidades que organizem a leitura literária como um sistema de leitura, produção e interpretação (Cosson, 2009;2021), para que haja o desenvolvimento de habilidades importantes para o/a aluno/a do Ensino Médio, como a análise textual, levantamento de hipóteses, rastreamento de pistas, reconhecimento de recursos estilísticos, compreensão de contexto histórico e político e as relações intertextuais (Cereja, 2004,p.72).

Para isso, é necessário que o/a professor/a estabeleça estratégias que permitam que os/as alunos/as amadureçam as competências que já carregam consigo (Ipiranga, 2009), pois entender o processo do letramento literário é compreender uma aprendizagem para além do escrever bem ou ler bem, mas também é compreender os contextos sócio-políticos e ideológicos do texto literário, essa postura faz com que sejam dadas oportunidades para o/a aluno/a tornar-se uma pessoa mais crítica, autônoma e questionadora, permitindo, assim, com que esse/a aluno/a mude a sua própria realidade como sujeito ativo de sua própria vida.

Referências

AMORIM, Marcel Álvaro de; CARVALHO, Álvaro Monteiro. **O ensino da literatura na BNCC: discursos e (re)existências possíveis**. In: *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-177

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**: Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo SP: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo. Editora Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo. Editora Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na Educação Básica: propostas, concepções, práticas**. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul/ dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7896/5604>. Acesso em: 15 de fev. 2024

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na Educação Básica: propostas, concepções, práticas**. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul/ dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7896/5604>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

DALVI, Maria Amélia; LOURENÇO, Suéllen P. Miotto. **A mediação da leitura literária:**

uma proposta de metodologia temática. Revista Graphos. 21. 77-100. 10.22478/ufpb.1516-1536.2019v21n1.46526. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334525634_A_MEDIACAO_DA_LEITURA_LITE_RARIA_UMA_PROPOSTA_DE_METODOLOGIA_TEMATICA. Acesso em: 16 de mar.2024.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso**. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Autores associados: Cortez, 1989.

IPIRANGA, Sarah Diva. **O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola**. Revista de Letras, Fortaleza, n.38, v. 1, p. 106-114, jan/jun. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49493>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. . **Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como Linguista Aplicado**. In L. P. Moita-Lopes (Org.). Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 13-44.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **A linguística aplicada e a implicação na leitura: uma leitura bakhtiniana**. In: Miguel Oliveira Jr.; Ana Clara de Magalhães Medeiros. (Org). 30 anos do PPGLL UFAL. 1 ed. Campinas, SP. Pontes Editora, 2023, v.1. p. 1 -304

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. e LIMA, Maria da Silva. **Recontando histórias da comunidade em sala de aula**: Observando o Ethos do/a aluno/a autor/a em atividades de letramento. Revista educação e linguagens, vol 6, 2017. Disponível em <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/1268>. Acessado em 20 de jan.de 2024.

