



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

GIOVANNA BERTONHA

**LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO:
uma proposta para o ensino transgressivo de literatura nas aulas de língua
inglesa do ensino médio**

**CAMPINAS
2021**

GIOVANNA BERTONHA

**LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO:
uma proposta para o ensino transgressivo de literatura na aula de
língua inglesa no ensino médio**

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Hilsdorf Rocha

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA GIOVANNA BERTONHA, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. CLÁUDIA HILSDORF ROCHA.

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Leandro dos Santos Nascimento - CRB 8/8343

B462L Bertonha, Giovanna, 1995-
Letramento literário crítico : uma proposta para o ensino transgressivo de literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio / Giovanna Bertonha. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Cláudia Hilsdorf Rocha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento literário crítico. 2. Leitura literária. 3. Ensino de literatura. 4. Língua inglesa - Estudo e ensino. 5. Ensino médio. I. Rocha, Cláudia Hilsdorf, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Critical literary literacy : a proposal for transgressive literature teaching in High School English language classes.

Palavras-chave em inglês:

Critical literary literacy

Literary reading

Literature teaching

English language - Study and teaching

High school

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Cláudia Hilsdorf Rocha [Orientador]

Ana Cláudia e Silva Fidelis

Sandra Buttros Gattolin de Paula

Data de defesa: 26-03-2021

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-6588-4191>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9118747697349838>



BANCA EXAMINADORA:

Cláudia Hilsdorf Rocha

Ana Cláudia e Silva Fidelis

Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

**IEL/UNICAMP
2021**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

AGRADECIMENTOS

A Deus, à Santíssima Trindade e à Nossa Senhora, pois nada sou e nada poderia fazer se não fosse pelo auxílio Divino nos momentos de alegria e de tristeza, principalmente naqueles em que eu não poderia agir sozinha.

À Luciana, Amarildo, Gabriella e Victor, pelo amor incondicional em todos os meus projetos e apoio sem medidas quando penso não conseguir continuar.

À querida orientadora Cláudia, sem a qual essa jornada jamais teria acontecido. Meu eterno e sincero agradecimento pelo exemplo não apenas de pesquisadora, mas sobretudo, de ser humano.

Aos meus amigos tão amados Gilmara, Elizabete e Guilherme. Cada um a seu jeito e em seu momento, foram imprescindíveis para o meu caminhar.

Às estimadas professoras Sandra e Ana Cláudia, cujos olhares revelaram ser as cores que faltavam para arrematar essa pintura.

E, não menos importante, a todos aqueles que, em minhas andanças desde 2019, imprimiram em mim marcas tão belas quanto múltiplas, as quais sempre levarei comigo.

Gratidão.

RESUMO

A literatura nas aulas de língua inglesa tem sido historicamente ignorada em detrimento de um ensino linguístico baseado em uma visão instrumental, compartimentalizada e hegemônica de língua (AMORIN, SILVA, 2019), não havendo espaço para a construção de uma proposta de educação linguística pautada nos multiletramentos, na criticidade e na real experiência dos estudantes com a linguagem (MAGNANI, 2018), uma vez que há pouco acolhimento para os novos estudos e reconhecimentos acerca do ensinar e do aprender (DALVI, 2013; REZENDE, 2013; JOVER-FALEIROS, 2013). Não se propicia, nesse contexto de educação, espaço para o surgimento de um *ser leitor* (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013), que mais do que *gostar* de ler, pensa sobre o sujeito literário, presente no encontro dialógico que é a leitura literária (SAMPAIO, 2019), confrontando suas ideias e (re)significando a si e a seu mundo a partir de sua visão transformada (LERNER, 2002; LAJOLO, 2008; FREIRE, 2014) e crítica, oportunizada pela relação com o outro (BAKHTIN, 2006). Destarte, a presente pesquisa defende o letramento literário (PAULINO, 2001; PAULINO, COSSON, 2009; PAULINO, GRIJÓ, 2005; COSSON, 2016; 2018) crítico como perspectiva pedagógica promotora de uma educação linguística pluralista e transgressiva no ensino médio, ciclo no qual o senso crítico do adolescente precisa ser potencializado, e como caminho possível para a formação de cidadãos críticos, responsáveis, capazes de agir agentivamente para quebrar preconceitos, marginalizações e injustiças sociais, lendo a sociedade. Após a análise dos Documentos Oficiais Nacionais relacionados ao ensino de língua inglesa no Ensino Médio, bem como de referencial teórico da Linguística Aplicada, apresenta-se uma unidade didática que contemple essa prática aqui defendida.

Palavras-chave: Letramento Literário Crítico; Leitura Literária; Ensino de Literatura; Ensino de Inglês; Ensino Médio.

ABSTRACT

Literature in English language classes has historically been ignored to the detriment of a language teaching based on an instrumental, compartmentalized and hegemonic view of language (AMORIN, SILVA, 2019), with no room for the construction of a linguistic education proposal based on the Pedagogy of Multiliteracies, but also on criticality and on the true experience of students with language (MAGNANI, 2018), since it is not very welcoming for new studies and for recognition about teaching and learning (DALVI, 2013; REZENDE, 2013; JOVER-FALEIROS, 2013). In this educational context, there is no space for the treatment of a lautor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) being, who beyond reading literary texts, thinks about them as subjects in this dialogical meeting which is called literary reading (SAMPAIO, 2019), confronting his/her ideas and (re)signifying the world from his/her transformed vision (LERNER, 2002; LAJOLO, 2008; FREIRE, 2014). These meanings are also critic and made possible by the dialogue with the Other (BAKHTIN, 2010). Thus, the present research defends literary literacy (PAULINO, 2001; PAULINO, COSSON, 2009; PAULINO, GRIJÓ, 2005; COSSON, 2016; 2018) as a pedagogical perspective that promotes a pluralist and transgressive language education in High School, a cycle in which the adolescent's critical sense needs to be enhanced, and as a possible path for the formation of critical, responsible citizens, capable of reading society and acting actively to end prejudices, marginalization and social injustices. After analyzing the National official documents related to English language teaching, as well as the theoretical framework of Applied Linguistics, a didactic unit is offered to contemplate this practice that defended here on this research.

Keywords: Literary Critical Literacy; Literary Reading; Literature Teaching; English Language Teaching; High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de <i>design</i>	88
Figura 2 – Preceitos da pedagogia dos multiletramentos. Adaptado de Cope e Kalantzis (2015)	89
Figura 3 – Síntese da organização da unidade didática	147
Figura 4 – Resumo das dimensões dos processos de conhecimento	149
Figura 5 – Recontextualização das dimensões dos processos de conhecimento para a unidade didática	150
Figura 6 – Sessão inicial <i>Starting the Journey</i>	154
Figura 7 – Sessão <i>Somewhere to Start</i>	155
Figura 8 – Sessão <i>Building Dialogues within Literature</i>	156
Figura 9 – Sessão <i>Meaning Making</i>	157
Figura 10 – Sessão <i>Meaning Making in Groups</i>	159
Figura 11 – Sessão <i>Problematizing Meanings</i>	160
Figura 12 – Sessão <i>Transforming through Meaning</i>	161
Figura 13 – Incentivo ao uso de recursos de suporte	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GNL	Grupo de Nova Londres
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Crítico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
UD	Unidade Didática

SUMÁRIO

ANTES DE COMEÇAR O CAMINHO	12
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	17
1.1 Dos caminhos que me trouxeram até aqui	17
1.2 Dos conceitos e premissas centrais para a emergência da pesquisa	21
1.3 Situando e apresentando os objetivos de pesquisa	25
1.4 Bases teórico-metodológicas do estudo.....	27
1.5 Da unidade didática <i>Languages, Literatures, Englishes</i> : breves apontamentos sobre os pilares teórico-metodológicos para sua idealização.....	27
1.6 Do contexto educacional no horizonte dessa pesquisa.....	33
1.7 Breve sumarização dos capítulos.....	32
2 O QUE SE ENTENDE POR LÍNGUA-LINGUAGEM E LITERATURA	38
2.1 Língua-linguagem: um diálogo indissociável	40
2.2 Literatura: uma extensão importante da língua-linguagem.....	46
2.2.1 Diferenciando os <i>L's</i> da Literatura.....	47
2.2.2 A Literatura como espaço social, discursivo e dialógico	50
2.3 Recapitulação do caminho deste capítulo	55
3 A LEITURA LITERÁRIA E O SER LAUTOR	56
3.1 Modos de compreender a leitura	57
3.2 Leitura como prática enunciativa situada	61
3.3 Leitura como prática enunciativa situada e de (re)design	66
3.4 Leitura como prática rizomática.....	68
3.5 Leitura literária como experiência pensante com a linguagem.....	72
3.6 A leitura literária e o ser lautor.....	78
3.7 Implicações para o ensino crítico/transgressivo de inglês no ensino médio das práticas de leitura literária	80
3.8 Recapitulação do caminho percorrido neste capítulo	86
4 POSSÍVEIS ENTENDIMENTOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO E SUAS CONFLUÊNCIAS	87
4.1 Letramentos: plurais e multís.....	90
4.1.1 O Grupo de Nova Londres e a Pedagogia dos Multiletramentos	91
4.1.2 Letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos	95
4.2 Letramento: crítico.....	98

4.3 Letramento literário.....	102
4.4 Letramento literário crítico	105
4.5 Implicações para o ensino de inglês pautado no letramento literário crítico.....	108
4.6 Recapitulação do caminho percorrido neste capítulo	112
5 O QUE RESIDE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS DO ENSINO MÉDIO E COMO DIALOGAM COM AS PREMISSAS CENTRAIS DESTE ESTUDO	113
5.1 (Re)lendo a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional	116
5.2 (Re)lendo os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio	119
5.3 (Re)lendo as Orientações Curriculares Nacionais do ensino médio.....	125
5.4 (Re)lendo a Base Nacional Comum Curricular.....	129
5.5 Recapitulação do caminho deste capítulo	134
6 UMA PROPOSTA DIDÁTICA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO CRÍTICO E TRANSGRESSIVO DO LETRAMENTO LITERARIO NO ENSINO MÉDIO	136
6.1 Que inglês é esse que se pretende ensinar?	139
6.2 Que visão de jovem é essa que se pretende assegurar?.....	142
6.3 Que literatura se pretende ensinar mesmo? E como?	144
6.4 Que movimentos pedagógicos sustentam a unidade didática?.....	146
6.4.1 O Pensar Alto em Grupo - PAG	146
6.4.2 A pedagogia dos multiletramentos e a aprendizagem por design ressignificados para uma proposta de letramento literário crítico	151
6.4.3 Recontextualização e operacionalização da unidade didática.....	159
6.5 Que recursos digitais foram utilizados para projetar a unidade didática?.....	170
6.6 Recapitulação do caminho percorrido neste capítulo	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
ANEXO 1 – UNIDADE DIDÁTICA <i>LANGUAGES, LITERATURES, ENGLISHES</i>	198

ANTES DE COMEÇAR O CAMINHO

Generoso Você,

Sei que estranhará essa forma de começarmos a nossa relação, afinal, não é tão comum nos depararmos com recursos da epistolografia em produções acadêmicas. Mesmo assim, espero que, enquanto caminhamos juntos por alguns instantes, eu consiga te explicar por que eu precisava estar mais perto de Você nesse momento de escrita.

Aguardei ansiosamente por esse nosso encontro. Sei que não te conheço ainda da forma como velhos amigos costumam se conhecer, então espero que não pareça muita ousadia de minha parte te tomar como um confidente em alguns momentos. Esse momento de escrita de um trabalho significativo para a comunidade de professores foi sonhado por mim antes até que eu pudesse tê-lo mais concretamente em meus planos, por isso não tenho dúvidas de que Você terminará as linhas que se seguem sabendo mais de mim do que eu pretendia revelar.

Tenho grande respeito por todos aqueles que decidem compartilhar seu tempo lendo as palavras de um alguém ainda desconhecido. Independente dos motivos que nos movem, adentrar um terreno misterioso, inexplorado como os dizem de outrem, é um ato de muita coragem e, por si só, já é digno de admiração.

Possivelmente, em consequência de tal percepção, decidi chamá-lo de Você, com V maiúsculo: como toda grafia de nomes próprios, trago essa inicial destacada como demonstração de meu apreço por sua coragem e determinação, reconhecendo a ti como

um sujeito único, com um jeito de caminhar, olhar, escutar e sentir exclusivamente seu.

Acredito que, em primeiro lugar, eu precisava recorrer a um lugar de proximidade para poder contar tudo o que sinto em relação a Você. Inconscientemente, eu já buscava por essa conversa e por sua companhia enquanto começava a colocar o pé na estrada, talvez também tentando ter um pouco mais de conforto nesse ir e vir pelos caminhos acadêmicos.

Entretanto, não quero começar nossa relação já ocultando de ti segredos meus. Se o diálogo e a confiança são a base de relacionamentos duradouros, como nos aconselha o ditado popular, seria muito errado de minha parte dizer apenas que queria estar perto de Você para te fazer confiar em mim, ver que sou feita das mais boas intenções.

A verdade é que não consigo muito bem desvincular a minha bagagem enquanto leitora das experiências que quero proporcionar a Você. Eu sei que não devemos medir o outro pela nossa medida. Peço desculpas por te ver com as mesmas lentes com as quais me leio, mas há memórias em mim muito fortes e que sou incapaz de ignorar.

*A saber: um dos primeiros livros que li, quando criança, foi *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry. Embora pouco compreendesse da profundidade poética da obra, uma passagem que muito me marcou foi a de que só se vê bem com o coração. Na época, não compreendi bem como isso poderia acontecer, então guardei esse mistério comigo e, ao longo dos anos, minhas vivências me mostraram que o coração pode ver por meio de todos os nossos sentidos, desde que eles sejam transformados.*

Digo transformados pois, Você deve ter notado, estamos aqui andando por entre metáforas. Biologicamente, o órgão responsável pela interpretação dos sentidos é o cérebro. Porém, com um pouco de esforço criativo, ou seja, tentando estabelecer novas conexões entre as leituras e conhecimentos que carregamos, o coração é responsável por manter nosso funcionamento para além do raciocínio neural: é a pulsação vital que faz circular nutrientes e oxigênio em toda a extensão de nossos corpos, além de reciclar o que precisa ser retransformado para continuar a nos fazer viver.

Gostaria que essa leitura fosse, para Você, não apenas a leitura do visível, mas também uma leitura que é feita com o coração, com todos os seus sentidos, conhecimentos e toda a propriedade que é Você, com V maiúsculo. Perdoo-me se eu soar um tanto quanto utópica demais, mas entenda que essa nossa relação não é uma idealização minha no sentido negativo do termo, pois uso essa utopia enquanto força criativa para (re)criação dos significados daqueles lugares que já são usuais para nós - por exemplo, a leitura e a literatura para os professores de línguas, já que estudamos isso durante os anos de licenciatura e nos deparamos com esses conceitos na preparação de nossas aulas.

Ah, a literatura... Como falei, desde minha infância o literário se fez presente em minha vida, fosse em casa, com os livros que ganhava de meus pais, ou com as rodas de leitura e visitas à biblioteca da escola. Você provavelmente teve suas experiências com o literário também, não é mesmo? Eu não sei ainda qual é o sabor que tais lembranças suas tem para Você, mas, para mim, esses meus encontros com a literatura sempre me fizeram muito feliz.

Com os livros, vivi mil vidas tão diferentes da minha... Conheci novos mundos, realidades muitas das quais não teria conhecimento se não fosse a possibilidade desse diálogo tão rico com o literário. Por aí, Você já pode notar a paixão que tenho por esse universo, eu acho.

Realmente, foi uma paixão por muito tempo. Entretanto, enquanto eu amadurecia e com o desejo pela licenciatura, que passou a crescer em mim com o decorrer dos anos, essa paixão tomou novas proporções e, hoje, arrisco dizer que ela se tornou não exatamente a minha essência, mas a razão de ser do meu trabalho e do porquê cheguei aonde estou. Você deve também ter suas convicções sobre aspectos, conceitos, valores que, ao longo do tempo, se mostraram importantes nos contextos em que vive. Talvez seja assim com todos nós.

Das convicções em mim incutidas pelas experiências que vivi durante esse período de amadurecimento, uma das principais foi a de que o literário tem um grande potencial de nos aproximar, até mesmo nos colocar em contextos de vivência que não seriam de tão fácil acesso por outras vias. Por isso, esse encontro com o texto literário se assemelha, para mim, dessa conversa com Você: embora não nos conheçamos plenamente, Você é generoso o suficiente para partilhar seu tempo comigo em leitura de mim. Minhas palavras são pedaços meus, de meus pensamentos, minhas vivências, minhas interpretações que gostaria de também compartilhar contigo.

Dialogar, veja se concorda comigo, acaba sendo bem mais do que falar entre dois, mas é falar entre muitos, entre múltiplas experiências, entre muitas andanças, entre muitos mundos pelos quais passamos e dos quais sempre carregamos um pouco em nós.

Dialogar com o literário e sobre ele também pode tomar essa mesma dimensão.

Então, sendo bem sincera com Você, gosto de dialogar e queria que pudéssemos estar próximos o suficiente para que Você me lesse com o coração, mas também para que eu conseguisse te proporcionar uma experiência, talvez, de redescobrimento das possibilidades e sensibilidades que estar em diálogo com o literário pode nos trazer.

Acho que, no final das contas, o que desejo é que eu consiga ser tão generosa quanto Você e possa, nas páginas por virem, aproximar Você também dessa dimensão toda do estar perto, em diálogo, com o literário. Que ao compartilhar um pouco de minha vida, eu seja capaz de conduzir bem Você por entre as veredas dos meus últimos dois anos de leitura. E que, juntos, eu e Você possamos nos guiar pelo olhar em leitura do visível, mas também que nossos corações e todos os nossos sentidos sejam lentes para irmos mais longe. Que possamos, por ora, nos (re)encontrar a cada palavra e linhas traçadas neste texto.

Até breve.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo inicial, apresento com maiores detalhes os caminhos que me trouxeram até a concretização desta pesquisa de mestrado, perpassando por minhas experiências na formação básica, de nível superior e, mais recentemente, na pós-graduação.

Na sequência, trago um breve panorama das principais premissas que conduziram o desenvolvimento dos capítulos que se seguirão, tanto as voltadas para a composição do referencial teórico da pesquisa, quanto aquelas destinadas à proposição de uma unidade didática que tenta contemplar os conceitos aqui defendidos em uma sugestão de prática pedagógica para o ensino transgressivo da literatura em língua inglesa no ensino médio brasileiro.

Depois, aponto o propósito geral e os objetivos específicos desta dissertação, bem como a questão que motivou seu desenvolvimento.

Por fim, a metodologia da pesquisa e da unidade didática serão por mim apresentadas.

1.1 Dos caminhos que me trouxeram até aqui

Durante meu caminhar pela educação básica e acadêmica, sempre tive grande curiosidade pela literatura, que me foi apresentada como um portal para novos mundos e realidades ainda no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I. Professores e meus pais sempre me incentivaram a buscar novos limiares e a explorar, por meio dos livros, diferentes mundos para que eu pudesse conhecer a mim mesma. Dessa forma, ingressei, em 2014, no curso de Letras, já com uma imensa paixão por esse universo de possibilidades de ser e experienciar

Embora me deixe triste ter de o dizer desta forma, sei que tive o privilégio de poder *experienciar* a literatura e suas possíveis práticas desse modo, pois nem todos os meus colegas de faculdade, por exemplo, partilhavam essa noção que, embora ingênua, sempre se mostrou muito consciente para mim acerca da proporção e impacto que o texto literário pode ter quando devidamente apresentado e vivenciado pelos leitores.

Como aponta Neves (2014), não se conhece bem o texto literário, tampouco a literatura, por meio de simulações de vivências, isto é, por meio de excertos de obras descontextualizados, resumos historiográficos ou exercícios de localização de informações que pouco mobilizam a leitura do texto. O trabalho efetivo com a literatura passaria, então, por propostas que levassem tanto o leitor, quanto o texto a um encontro, ao estar um com o outro, juntos, em relação, no momento da leitura.

Mesmo que eu não soubesse usar tais palavras para verbalizar o sentimento que tinha, era essa a noção de propostas pedagógicas que eu gostaria de desenvolver como professora de línguas, fosse portuguesa e/ou inglesa, pois. Portanto, frustrou-me muito, na graduação, a ausência de discussões nas aulas de Prática de Ensino de Inglês que se aprofundassem no ensino da leitura e no papel que a literatura deveria ocupar no ensino de inglês como língua estrangeira.

A disciplina curricular mencionada acima fazia parte do currículo do curso de licenciatura que cursei, em minha cidade natal. O objetivo dela era fomentar e embasar, a partir da teoria, as práticas que viríamos a desenvolver em sala de aula enquanto professores titulares de inglês na educação básica principalmente. Constava na grade, a partir do segundo semestre, tanto Prática de Ensino de Inglês, quanto Prática de Ensino de Português, uma vez que teríamos dupla habilitação ao término da faculdade.

Alguns textos sobre o trabalho com a leitura em sala de aula, embora concentrados em um único semestre, apareceu como assunto de leituras e conversas em Prática de Ensino de Português, figurando sempre nos trabalhos e planos de ensino que fazíamos como parte da composição da nota semestral. A impressão que tive, nesse momento, foi a de que literatura pouco importava para as aulas de inglês, bem como a construção de um ser leitor, valendo-me do termo de Rojo (2013), também usado por Chartier (1997), que compreende o leitor em sua posição ativa de autor de sentidos e discursos e, por isso, um leitor e um autor ao mesmo tempo. Para uma amante dos textos literários em sua multiplicidade, esse choque foi o principal estopim de minhas inquietações.

Particularmente, o ideário de professor de língua inglesa que eu compreendia nesse contexto indicava ser mais importante conhecer técnicas de leitura cognitivamente marcadas, como *skimming* e *scanning*, do que dar abertura a novas possibilidades, talvez mais significativas, de promover outros letramentos mais

amplos em língua inglesa, e como viabilizar a criação de espaços em aula que prezem mais fortemente pelo literário.

De fato, considero importante conhecer uma vasta gama de teorias que fizeram parte da história do ensino de língua inglesa, principalmente em âmbito nacional, pois essa bagagem se torna um grande diferencial para o planejamento das aulas e busca por recursos e ferramentas que sejam capazes de ajudar o estudante de línguas a alcançar seus objetivos. Todavia, a partir de minhas vivências anteriores à graduação e todas as oportunidades que tive de me relacionar com o literário, além dessa diferença dos currículos das disciplinas *irmãs*, sentia que o inglês tinha apenas um espaço instrumental na educação básica.

Meu trabalho de conclusão de curso da graduação, um ensaio, foi voltado para a crítica literária, mas prometi a mim mesma continuar meus estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas/linguagens e buscar por teorias e práticas que me ajudassem a compreender melhor como a literatura se encaixa na educação linguística. Pude começar a concretizar esse desejo a partir de 2018, quando assumi aulas de inglês no ensino médio regular.

Aqui, lanço mão da ideia de educação linguística (multilíngue) por entender que ela expressa mais integralmente o fomento à formação de repertórios linguísticos, isto é, à ampliação e desenvolvimento não apenas dos conhecimentos da língua, mas também das múltiplas possibilidades de participação em eventos discursivos, que são as situações de prática que envolvem linguagens.

Como bem colocam Bagno e Rangel (p. 63, 2005), também são parte da educação linguística “crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico [sic] ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística [sic]”.

Nesse viés, é possível pensar que o termo “ensino de línguas”, quando isolado de uma proposta de educação mais ampla e socioculturalmente situada, tende a ficar mais centrado no trabalho instrumental com o idioma, preocupando-se principalmente com a internalização das unidades da língua.

Assim, considero importante atrelar a ideia desse ensino a um viés transgressivo (PENNYCOOK, 2001; hooks¹, 2019), ou seja, aquele que busca sempre

¹ Uso, aqui, a grafia do sobrenome da autora com letras minúsculas pois corroboro a grafia que a autora adota para seu próprio nome.

promover desestabilizações diante de discursos e práticas mais estabilizadoras e que, no âmbito da linguagem, acaba por reduzi-la a uma abstração.

Também acho interessante alinhar a concepção de um ensino de bases transgressivas à ideia de uma educação linguística crítica, aos moldes de Freire (2004). Essa educação linguística, crítica e transgressiva, como também discute Urzêda-Freitas (2016), vê o trabalho com as práticas de linguagem na escola de forma mais integral por acolher tanto os diversos contextos nos quais uma pessoa pode agir, quanto as múltiplas possibilidades de enunciação, isto é, de expressão e engajamento linguístico, social e interacional nessas atividades, de modo socioculturalmente situado.

Com base em minhas experiências formativas, passei a me questionar, então, por que se falava de letramento, ou melhor, de múltiplos letramentos nos encontros para discussão sobre as práticas pedagógicas voltadas para a língua materna e, aparentemente, não para o de línguas estrangeiras, como o inglês no Brasil, com a mesma força.

Meu interesse com o ensino médio tem uma motivação pessoal, por ser um ciclo que marcou muito minha trajetória pela educação básica, mas também parte da visão deste enquanto momento propício para o exercício da crítica com vistas à cidadania, à humanidade – enquanto humanização dos seres, como Cândido (1995, p. 176) acredita que faça a literatura, por humanizar “em sentido profundo, porque faz viver” –, à transformação social, posto que é também “lugar de construção de diferentes significados sobre a sociedade, o mundo, a vida” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 177).

Se é pensado, com a educação básica, em criar espaços favoráveis para a ampliação de conhecimentos e do senso crítico por parte dos estudantes, considerar também o fomento ao ser leitor e autor, bem como seu fortalecimento, parece ser muito auspicioso por se tratar de uma prática de engajamento com o literário por meio da leitura enquanto possibilidade de formação realmente formativa, inspirando valores como a sensibilidade, a solidariedade, o respeito e a união, fundamentais para a vida em sociedade, como nos revela Rinaldi (2020) ao descrever os preceitos que norteiam a educação em Reggio Emilia.

Mergulhando profundamente nas discussões das disciplinas que cursei durante o mestrado, pude entrar em contato com profissionais, teorias que desconhecia e práticas muito interessantes que me acalentaram, trazendo novo fôlego

à minha caminhada. Conhecer relatos de professores, a mim confiados nas muitas conversas da hora do café no intervalo das aulas, e de textos de colegas da academia em procura também da defesa do literário no ensino de inglês como língua estrangeira, aos quais tive acesso durante meus estudos no mestrado, foi fundamental para que eu pudesse nutrir, em mim, a convicção de que essas proposições têm grande potencial dentro um projeto significativo para a educação linguística como exposta previamente.

Assim, com os recursos que precisava, vislumbrei percursos trilhados por parceiros, mestres, educadores, formadores de seres lautores (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013), que me permitiram argumentar em favor de propostas pedagógicas significativas e *críticas*, orientada à ação, à decisão, a colocar os sujeitos em constante diálogo não apenas entre si, mas também com os contextos nos quais atuam e com todos os demais seres que neles habitam, sejam humanos ou não-humanos.

Dos posicionamentos e escolhas de vida que me trouxeram até aqui, tive a necessidade de fazer dessa pesquisa uma análise crítica e reflexiva sobre o papel que ocupa e poderia ocupar a literatura no ensino de língua inglesa para o Ensino Médio, defendendo o literário dentro de uma perspectiva crítica de letramento e da pedagogia dos multiletramentos para concretizar tal escolha.

1.2 Dos conceitos e premissas centrais para a emergência da pesquisa

Com todas as considerações até aqui tecidas em mente e levando em conta a posição que assumo como professora de língua inglesa, o que me motivou a produzir a presente dissertação de mestrado gira em torno de uma grande questão: como poderia ser delineada uma proposta de trabalho com o letramento literário crítico para o ensino de Literatura nas aulas de inglês no Ensino Médio, em um viés atento à multiplicidade de linguagens na atualidade.

Por defender a presença dos textos literários em uma proposta de educação linguística que articule mundo social, realidades vivenciadas e repertórios dos estudantes sob um viés transgressivo, parece ser de grande valor compreender qual visão de língua e linguagem sustenta as propostas para aulas de língua inglesa

A concepção de língua defendida neste trabalho segue nos trilhos do que Bakhtin (2006) coloca. Para esse autor, língua deve ser compreendida enquanto uma prática de interação entre sujeitos, linguística e socialmente situada em contextos específicos de enunciação, sempre axiologicamente marcada. Assim, essa prática é sempre dinâmica, dialógica e complexa, além de ser perpassada por cargas emocionais, volitivas e ideológicas, não apenas de seus falantes, mas das comunidades que representam.

Como considero, à luz do autor supracitado, que linguagem também está intrinsecamente relacionada à língua, as referências a tal conceptualização serão feitas por meio do termo composto por hifenização língua-linguagem, passível de flexão de número, a fim de evidenciar a confluências dos sentidos dessas duas ideias apresentadas. Faço isso por defender a ideia desse conceito como prática viva da língua, ou seja, da realização da língua como prática social situada.

Como também acredito na indissociabilidade da língua-linguagem e da Literatura, amplio esse termo para língua-linguagem-literatura quando em referência às aulas que, na visão que aqui sustento, contemplam a integralidade dos espaços sociais e discursivos pelos quais os sujeitos podem transitar nessa proposta educativa.

Opto por grafar Literatura, com L maiúsculo, para marcar quando me refiro à aceção de um espaço social, discursivo e dialógico que coloca em relação leitores e textos. Essa Literatura representa o contexto de experienciar a linguagem de uma maneira pensante (SAMPAIO, 2019) e estética (VECCHI, 2017).

Com L minúsculo, literatura será condizente com o conjunto de obras e autores aprovados e/ou admitidos como literários em uma determinada comunidade. Portanto, distancia-se da ideia de um espaço para ser entendido como a materialidade do objeto literário em si, a exemplo de livros físicos, digitais e afins. Embora de bastante relevância, sobretudo para a conscientização das relações de poder presentes também nesse âmbito, a literatura com L minúsculo pode, por vezes, tornar as discussões muito presas à sua forma reificada, prescritiva, como normalmente ocorre no ensino de línguas (COSSON, 2018).

Por sua vez, o acontecimento do encontro entre sujeito leitor e sujeito texto literário é o que aqui se entende como leitura literária. De forma geral, ler compreende um ato complexo no qual a construção de sentidos é tomada “no contexto de relações sociais, históricas e de poder, e não somente como o produto ou a intenção de um

ator. Ademais, ler é um ato de vir a conhecer o mundo (bem como a palavra) e um meio para a transformação social” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 6).

A leitura literária, dessarte, compreende uma prática social discursiva e enunciativa realizada por sujeitos em diálogo dentro de um dado evento, com o potencial de (re)construir tanto os sentidos em linha, quanto os próprios atores envolvidos. Em tais práticas, o leitor enquanto ator, em leitura do sujeito outro representado pelo texto literário, vai tecendo o significado dos enunciados durante o diálogo, durante a coalisão e colisão de repertórios com as vozes arraigadas, criando múltiplos sentidos.

Ao estabelecer seus próprios entrecruzamentos, o leitor passa também a compor novos significados e a transformar, potencialmente, seus contextos de atuação, bem como o encontro em si, a Literatura e o texto literário. Esse ser, bakhtinianamente compreendido, se torna então um ser lautor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013). É um ser porque se coloca em constante transformação e constituição, ao mesmo passo em que também o faz aos outros e aos mundos pelos quais transita, além de, enquanto lê, criar seus sentidos.

Nessa linha de pensamento, pressuponho que o trabalho escolar com a literatura, a fim de fomentar um projeto de educação linguística que seja criticizadora, assumindo um “caráter plural, dialógico e transformador” que “incorpore a ideia de heterogeneidade em sua essência” (ROCHA, 2010, p. 77), torna-se potencialmente forte quando busca promover práticas de letramento, de modo situado e significativo. Assim sendo, tais práticas irão sempre levar em conta fatores sociais, culturais e econômicos, além de prezar por uma epistemologia do múltiplo, isto é, por uma compreensão complexa e integral dos sujeitos educandos, sem desconsiderar suas individualidades (COPE; KALANTZIS, 2000, 2005, 2009).

Rojo (2009) ressalta a importância de que as práticas pedagógicas busquem desenvolver um conjunto diverso de letramentos, a fim de atender à heterogeneidade de linguagens e culturas presente em nossa sociedade. Dessa forma, é importante que busquemos promover letramentos *múltiplos*, a fim de que nossas práticas reflitam os diversos contextos e esferas nas quais atividades sociais e letramentos circulam. Além disso, ainda segundo a citada autora, é interessante que letramentos multissemióticos também sejam desenvolvidos, para que as habilidades e repertórios dos alunos sejam expandidos, levando-se em conta a diversidade semiótica dos textos presentes no cotidiano.

Por fim, Rojo (2019) defende que as práticas escolares estejam atentas para a promoção de letramentos críticos, considerando o potencial de transformação não apenas de si, mas também dos contextos em que o aluno atua e das realidades sociais das quais ele fez/faz/fará parte. Entendo que essa seja uma proposta interessante para sustentar as aulas de (literatura em) língua inglesa, assim como propõe Rocha (2010, 2012).

Admitir esses multiletramentos nas aulas de língua estrangeira significa compreender o papel fronteiro que língua-linguagem assume nas relações construídas e estabelecidas pelos sujeitos. Assim sendo, essa abordagem implica também orientar nosso olhar para o caráter transformador, plural e dialógico das práticas de linguagem, quando vivenciadas de modo crítico e transgressivo.

Seria desejável, desse modo, acolher contextos de aprendizagem que fomentem a leitura crítica e, por extensão, o letramento crítico (LUKE, 2014), em preparação para a criticidade, para compreender como os mecanismos de poder funcionam na produção, reprodução e circulação dos discursos nas práticas sociais, reconhecendo que todas as representações são ideológicas e influenciam tais práticas e se posicionando diante do mundo compreendido a essa maneira (PINHEIRO, 2018; MILLS, 2016).

A Literatura pode permitir que o leitor (re)construa seu próprio mundo a partir dela, viabilizando maior conhecimento da própria condição humana do homem (MORIN, 2003), provocando o despojamento do eu para adentrar no outro, bem como a sensibilidade e a ousadia necessárias para essa relação dialógica

Vê-se muitas contribuições positivas quando o literário é parte das aulas de línguas, pois como bem coloca Neves (2014), para além de letrar o estudante em vias já esperadas, é válido também letrá-lo literariamente, possibilitando sua participação efetiva na Literatura pela experiência com o literário, por sua leitura, por sua vivência estética. Letrar literariamente significa possibilitar práticas de construção de sentidos por meio do encontro com o texto literário em momentos de leitura literária crítica, isto é, uma leitura atenta, sensível, cuidadosa e estética do texto, respeitando-o e reconhecendo-o também como sujeito relacional.

Levando em conta todos os pressupostos discutidos, sigo apresentando os objetivos que orientam esta dissertação.

1.3 Situando e apresentando os objetivos de pesquisa

A fim de elencar os objetivos orientadores desta pesquisa, buscarei situá-los brevemente, em meio às premissas já tecidas. Para tanto, é importante dizer que, com base nos referenciais defendidos, o ensino de línguas-linguagens estrangeiras poderia ser mais significativo caso reconhecesse o texto literário enquanto sujeito de ensino (GANDINI, 2016), isto é, como o centro da prática que será construída e em sua integralidade, priorizando-se a criticidade enquanto elemento-chave para fazer encontrar textos literários e estudantes na Literatura.

É relevante, ainda, mencionar que os esforços de leitura de referências teóricas que me ajudaram a delinear as premissas centrais de meu estudo, os quais aqui brevemente apresentei, surgiram a partir de minhas inquietações diante da possibilidade de um ensino crítico de literatura nas aulas de língua inglesa. Por meio desses esteios teóricos, busquei legitimar a posição que aqui assumo, começando com a formação e exposição de uma imagem de Literatura coerente com a ideia de um espaço social, enunciativo-discursivo e dialógico de experiências pensantes com a linguagem (CÂNDIDO, 1995; COSSON, 2016; BRAIT, 2017; SAMPAIO, 2019). Essa visão está, por sua vez, intrinsecamente atrelada à concepção enunciativa de língua-linguagem (BAKHTIN, 1997, 2010; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Para tal aceção, o entendimento do que é a leitura literária (COSSON, 2018; DELEUZE, GUATTARI, 1995; ZUMTHOR, 2000; BAJOUR, 2012) e como os jovens e adolescentes podem ser orientados para se tornarem seres lautores é basilar (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013), a fim de que se possa relacionar o letramento literário (PAULINO, 2001; PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2018) ao letramento crítico (FREIRE, 1989, 2006; LUKE, 2004, 2012; TÍLIO, 2017) com apoio nos preceitos da pedagogia dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000, 2015; ROJO, 2019).

Por sua vez, esse aporte permitirá uma análise aprofundada dos principais documentos da educação nacionais relacionados ao ensino médio (BRASIL, 1996, 1997, 2006, 2017), bem como apoiará a proposição de uma unidade didática que esteja em diálogo com os pressupostos apresentados e que possa igualmente refletir meus anseios por promover o letramento literário crítico e o ensino transgressivo de literatura nas aulas de língua inglesa.

Nessa linha, o objetivo geral que orienta a presente dissertação de mestrado recai em argumentar em favor do letramento literário crítico como forma de trabalho mais potencialmente transgressiva para as aulas de inglês como língua estrangeira no Ensino Médio e, a partir disso, investigar possibilidades para fundamentar a proposição de encaminhamentos didáticos para o ensino da literatura em língua inglesa como um dos pilares do processo de formação integral, cidadã, humana e escolar dos sujeitos-seres autores.

Diante desta proposição mais geral, nasceram os seguintes objetivos específicos norteadores desta pesquisa:

- Discutir a noção de letramento literário crítico em contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio, a partir de referencial teórico da linguística aplicada transgressiva.

Esse é um objetivo importante porque é necessário entender com maior profundidade a ideia de letramento literário em uma perspectiva crítica, a fim de poder traçar encaminhamentos práticos de modo mais amparado.

- Investigar o que propõem os documentos oficiais brasileiros na área de linguagens e códigos para o Ensino Médio a respeito da literatura e seu ensino na disciplina de língua inglesa e/ou línguas estrangeiras.

Essa é uma ação importante porque o que eu acredito em termos de princípios teóricos devem estar alinhados a minha prática e ao que se coloca institucionalmente. Esse alinhamento ajuda o fazer educativo a se mostrar mais articulado e equilibrado em meios às tensões vividas na atividade educacional.

- Propor um encaminhamento didático-pedagógico para o ensino da literatura nas aulas de inglês do Ensino Médio sob um enfoque crítico e multiletrado.

Tal objetivo se faz relevante porque pode contribuir para a reflexão docente em termos de um maior alinhamento entre teorias e práticas.

Nesse contexto, os objetivos supracitados foram operacionalizados a partir da seguinte questão de pesquisa:

- Como pode ser delineada uma possível proposta de trabalho com o letramento literário crítico para o ensino de Literatura nas aulas de língua inglesa no Ensino Médio, de forma teoricamente sustentada e pautada por um enfoque crítico e multiletrado?

Após ter apresentado as premissas, bem como os objetivos e questão norteadora deste trabalho, sigo com as considerações sobre seu aporte metodológico.

1.4 Bases teórico-metodológicas do estudo

Ao lançar uma discussão sobre o ensino de literatura nas aulas de língua inglesa, inserindo, nessa reflexão, um olhar para os postulados dos documentos oficiais brasileiros que regem a educação nacional, em específico os que tratam sobre o Ensino Médio, esta pesquisa assume um caráter configurado como bibliográfico (MATOS; VIEIRA, 2002) e documental (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

A pesquisa bibliográfica se caracteriza pela análise e referência a estudos e materiais já publicados, a fim de confrontá-los com as ideias que se tem sobre um tema específico (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 49), seja para revalidá-los ou refutá-los. Já a pesquisa documental lida com dados ainda não publicados ou analisados, de modo a complementar elementos qualitativos reunidos em uma pesquisa para orientar tal estudo (idem, ibidem; ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

As políticas não dizem respeito apenas aos textos oficiais elaborados pelas autoridades, mas compreendem também discursos e processos que possuem esse status de referência na comunidade, podendo também abarcar programas e decisões políticas tomadas por governantes e/ou pelo poder executivo (LEWIN; SOMEKH, 2005). Todavia, os textos que compõem a investigação desta pesquisa são os documentos nacionais que regem o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em específico de inglês, no Ensino Médio regular, com olhar mais atento ao que concerne ao trabalho com a Literatura, como a Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017, e outras orientações e legislações anteriores a ela e mais antigas, como as

Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja última revisão foi feita em 1996.

Para analisar-se efetivamente e com maior profundidade uma política pública, é preciso considerar em qual(is) contexto(s) ela surgiu, sob o nome e interesse de quem, quais valores ela promove e para quem ela é destinada (BLACKMORE; LAUDER, 2005, p. 97). Dessa forma, é possível perceber que é necessário um olhar crítico para interpretar e construir os sentidos em uma pesquisa de caráter documental, e dentro do que se propõe fazer nesse trabalho, é necessário compreender qual concepção de língua está contida nos documentos analisados.

Ao adotar essas duas orientações, esta pesquisa segue, então, sua natureza qualitativa, dando ênfase às compreensões e interpretações que resultarão dos levantamentos bibliográficos e documentais realizados, sendo, portanto, também interpretativista (ERICKSON, 1986). Dentro do horizonte em estudo, será averiguado como os objetivos e questão que deram vida à presente dissertação se fazem presentes nos documentos oficiais brasileiros que dizem respeito à educação linguística, considerando os entendimentos resultantes desse *balanço* a partir e à luz do que dizem Cândido (1995), Cosson (2016, 2018), Brait (2017), Freire (2014), Luke (2014), entre outros autores e autoras cujas obras integram o referencial bibliográfico da pesquisa, sobre a literatura e o letramento literário crítico.

Aceitando a realidade como complexa, não havendo uma verdade absoluta e inquestionável (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002), não é pretensão desse trabalho negar tudo o que permeia a educação linguística até o momento, mas, sim, trazer novos pensares para essa discussão. Tudo isso passa pela minha própria experiência enquanto aprendiz e professora de língua inglesa no E.M., além de todas as vozes que fazem parte de minha formação humana e acadêmica, não caracterizando, portanto, uma análise neutra sobre o assunto, postura coerente e condizente com a pesquisa de natureza qualitativa (ANDRÉ, 2003).

Em complemento, a pesquisa crítica em educação (COHEN; MANION; MORRISON, 2000, p. 28), para além da interpretação dos sentidos do mundo, questiona as realidades e discursos cristalizados com o intuito de mudá-los, passando por pontos como ideologia, relações de poder, marginalização e interesses. Uma pesquisa de natureza interpretativista que procura tecer essa reflexão mais profunda sobre o fenômeno que estuda, também é transformativa, isto é, por não ser alheia ao que acontece a seu redor, desprende-se de uma suposta neutralidade para buscar

meios de transformar a sociedade e os indivíduos, com o intuito de que todos se tornem mais equânimes.

Ao procurar pontuar qual visão de língua se faz presente nas diretrizes e orientações pedagógicas brasileiras para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, estabelece-se uma crítica ideológica por meio da prática reflexiva e analítica dos documentos oficiais brasileiros, expondo tal crítica com a intenção de provocar mudanças na formação linguística, cidadã e humana dos aprendizes, apontando possibilidades para o trabalho com o letramento literário crítico na aula de inglês enquanto língua estrangeira.

Tal postura confirma a necessidade da não-neutralidade na pesquisa crítica educacional. Por isso, proponho-me a confrontar o que é estipulado nos textos oficiais selecionados com o que dizem diferentes teóricos sobre os pontos centrais de nossa pesquisa: a Literatura e seu espaço nas aulas de língua inglesa no E.M., a fim de que seja possível construir uma crítica reflexiva, aprofundada e embasada. Novamente, não se pretende descaracterizar tudo o que já foi feito até o momento, mas lançar um novo olhar a partir da realidade que se tem.

Ademais, a presente dissertação se insere não apenas no campo da pesquisa crítica em educação, como já exposto, mas, sobretudo, na área da linguística aplicada crítica e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), na medida em que procura argumentar em favor de práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva do letramento literário crítico, bem como um enfoque multissemiótico para a linguagem, unindo o ensino de literatura ao de língua inglesa com vistas à formação cidadã, plural, além de uma proposta de educação linguística pautada pela dialogicidade da linguagem e pelo potencial de transformação social dos sujeitos, no caso, dos adolescentes estudantes do ensino médio básico brasileiro.

Como coloca Pennycook (idem, p. 67), a linguística aplicada crítica pode ser entendida “como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”. Ainda, segundo o mesmo autor, essa é “uma abordagem para o uso linguístico e para a educação que conecta condições

locais e o uso da língua às formações sociais mais amplas, e é sustentada pelo objetivo da transformação social, cultural e política”² (PENNYCOOK, 2018, p. 37-38).

As práticas, aqui tomadas como práticas de pesquisa, em diálogo com essa área, pedem pelo desenvolvimento de sua materialização, a partir de uma postura crítica tanto política, quanto epistemologicamente. Em outras palavras, a linguística aplicada crítica pressupõe uma prática problematizadora, que questione e analise as práticas de linguagem de forma situada, atenta e consciente à interrelação entre “pessoas, projeto político, espaço, economia, política, práticas e coisas”³ (idem, p. 52).

Esse modo de fazer da linguística aplicada crítica e das práticas nela sediadas é visto por Pennycook (2006, p. 68) como um conhecimento transgressivo, ou seja, “domínios dinâmicos de conhecimento” que desafiam “os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar” (idem, p. 75).

Ao tentar transgredir fronteiras entre educação, língua, linguagem e literatura, considerando todos estes conceitos como interligados dentro de um projeto para o trabalho com eles de forma integrada em contextos de aprendizagem escolar, procurei me apoiar nessa postura transgressiva para buscar pelos teóricos com os quais eu pudesse dialogar.

Por fim, acreditando que toda prática de pesquisa problematizadora pode ser potencialmente mais agregadora à transformação da realidade – nesse caso, educacional – quando sugere possibilidades para um trabalho ressignificado em sala de aula, a presente pesquisa apresenta um caráter também propositivo, sob o intuito de exemplificar como pode ser delineada uma proposta de trabalho com o letramento literário crítico em potencial para as aulas por nós nomeadas de língua-linguagem-literatura, tríade a ser explanada no segundo capítulo desta dissertação.

O referencial teórico-metodológico que embasa a unidade didática será mais bem apresentado a seguir.

² Tradução nossa do original: “an approach to language use and education that connects local conditions and use of language to broader social transformations, and is underpinned by a goal of social, cultural and political change”.

³ Tradução nossa do original: “people, politics, place, economics, policy, practices and things”.

1.5 Da unidade didática *Languages, Literatures, Englishes*: breves apontamentos sobre os pilares teórico-metodológicos para sua idealização

De modo resumido, a proposta didática delineada, que será detalhadamente apresentada e teoricamente fundamentada em partes posteriores deste trabalho, mostra-se inspirada pela Pedagogia dos Multiletramentos e pela aprendizagem por *design* (COPE, KALANTZIS, 2000, 2005, 2009, 2015; KALANTZIS, COPE, 2012). Com apoio em Júdice (2013), entendo que a proposição de um módulo ou uma unidade didática deve buscar, a partir de objetivos e pressupostos bem delineados e alinhados ao contexto educativo, possibilitar práticas situadas de aprendizagem e promover o contato dos aprendizes com uma diversidade de textos, de modo organizado. Nesse viés, é interessante que o trabalho com a diversidade textual resulte na proposição de uma atividade coerente com o momento e relevante à atuação dos alunos.

A unidade didática (doravante UD) que desenvolvi foi pensada tomando-se como contexto educativo a primeira série do ensino médio de uma escola privada localizada no interior do estado de São Paulo, da qual sou professora responsável pelo ensino de língua inglesa. Em minha proposta, defendo o trabalho com textos literários por meio de questões suscitadoras da reflexão e apoio para esse encontro entre leitores e textos. Nesse mesmo viés, a finalização da unidade trará como propositura a composição também de um texto literário por parte dos estudantes.

Outrossim, por entender aqui que a Literatura é um espaço social e linguístico potencialmente rico em encontros discursivo-enunciativos e dialógicos, ou seja, espaço capaz de promover diálogos proveitosos e possivelmente frutíferos entre os sujeitos atuantes nas práticas de linguagem nela e por ela ensejadas, seria coerente projetar a UD a partir de uma perspectiva didática que reconhecesse a potencialidade de múltiplos espaços e práticas de letramento não apenas para a formação dos aprendizes, mas também para provocar o desejo de ressignificar os sentidos e formas de pensar/produzir, construindo, assim, contextos, realidades e práticas sociais e linguísticas remodeladas.

Em virtude disso, seguir com a abordagem da aprendizagem por *design* alvidrada por Cope e Kalantzis (2009) para a Pedagogia dos Multiletramentos

pareceu-me propício, visto que esse encaminhamento procura sustentar “noções de design e sentido-como-transformação”⁴ (idem, p. 184).

A fim de que o processo educativo possa ser vivenciado como uma forma de (re)projetar sentidos e transformar futuros sociais, os autores citados propõem que os processos de conhecimento sejam conduzidos em sala de aula, a partir de quatro movimentos de aprendizagem: experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar.

Essas ações pedagógicas serão retomadas de modo mais pormenorizado no sexto capítulo da presente dissertação. Por hora, é importante frisar que, para a metodologia de design adotada para a criação da UD, esses movimentos de tessitura pedagógica propostos pelos autores supracitados foram levados em conta.

Assim sendo, cada sessão que compõe a UD busca representar um desses movimentos citados, para que as ações didáticas decorrentes da proposta, quando ela for usada em sala de aula, possam possivelmente fomentar o ensino transgressivo do letramento literário crítico.

A fim de desenhar a UD, os pressupostos que defendo como premissas basilares para orientar um processo educativo crítico buscaram ser recontextualizados didaticamente, de modo dinâmico e situado, conforme propõe Marandino (2004).

O processo de recontextualização didática refuta a ideia de que princípios teóricos possam ser transpostos, de modo direto, em práticas educativas mais concretas. No que se refere à articulação entre teorias e práticas pedagógicas, a partir da ideia de recontextualização, deve-se considerar não apenas o que se discute na academia, mas também as relações contextuais entre poder, conhecimento e práticas de produção deste último. As mudanças que ocorrerem e transformam o comportamento e vida em/da sociedade acabam por influenciar, segundo Marandino (2004), no que será recontextualizado para o contexto escolar, ou seja, para o ensino.

Nesse enfoque, as teorias oficializadas, ou seja, também aquelas que explicitamente defendemos, transforma-se, de modo didaticamente organizado, em propostas práticas, de forma situada e contextualmente alinhada às necessidades, conhecimentos e especificidades socioculturais da comunidade discente, bem como aos valores mobilizados pela comunidade escolar, de modo mais amplo.

Assim sendo, acredito que as teorias não existem de modo apartado da realidade, da vida das pessoas, como ocorre com aquelas que dizem respeito à

⁴ Tradução nossa do original: “notions of design and meaning-as-transformation”.

educação linguística. O que procurei fazer ao propor a UD foi delinear os pressupostos teóricos que me pareceram mais adequados para definir a Literatura e sua função social. A partir disso, busquei aproximar tais pressupostos de meu contexto e da realidade de meus alunos com o desenho de uma proposta de ensino possivelmente capaz de refletir e materializar, de forma situada, esses princípios.

Além das teorias, decidi por caminhar com o projeto de recontextualização de minhas interpretações em leitura dos principais documentos nacionais que orientam e normatizam o ensino médio da educação básica nacional, procurando por uma maneira de delinear movimentos pedagógicos condizentes e potencializadores também desses documentos.

Tendo finalizado a explicação sobre os pressupostos teórico-metodológicos que orientam meu trabalho, na sessão subsequente, exporei a realidade educacional dos adolescentes que serviram como norte para a materialização da UD e seus encaminhamentos práticos.

1.6 Do contexto educacional no horizonte desta pesquisa

Como já brevemente indicado, A proposta de UD apresentada ao final da presente dissertação de mestrado foi pensada para os contextos de aprendizagem que envolvem a primeira série do ensino médio de uma escola localizada na cidade de Jundiaí, em São Paulo. A instituição é parte de uma fundação privada sem fins lucrativos, cujo objetivo é educar crianças e adolescentes de baixa renda, possibilitando seu desenvolvimento.

Desde 2013, a escola oferta o ensino regular de 0 a 17 anos, procurando entregar um serviço à comunidade “que responda ativamente às demandas múltiplas do mundo contemporâneo” (MARIOTTI et al, 2019, p. 7). O projeto educacional da unidade é amparado em quatro pilares, a saber: a parceira com famílias, comunidade e parceiros da rede; o brincar e a proposta de uma escola ateliê, isto é, de uma escola que promova experimentações e vivências com múltiplas linguagens que potencializam a expressão das crianças e adolescentes; aprendizagem integral, ou seja, práticas de ensino e aprendizagem significativas aos estudantes e que

promovam investigações cotidianas; e a avaliação do processo pedagógico, bem como a formação discente e docente.

Ainda, o projeto educacional da escola é compreendido como contínuo, orgânico e social, estendendo-se desde a educação infantil até o ensino médio/técnico, sempre pensados em continuidade e fortalecimento de seus princípios norteadores, que versam sobre a parceria com a família e a comunidade escolar, a oferta de espaços que estimulem a criatividade e a experimentação e a proposição de práticas pedagógicas feitas pensando em contextos de aprendizagens específicos para potencializar cada competência visada pelos professores.

Seguindo os preceitos das propostas pedagógicas do ensino infantil de 0 a 6 anos das escolas municipais na cidade italiana de Reggio Emilia, a fundação acredita que o caminho para a educação de qualidade é por meio da criação de práticas que realmente consideram a criança e o adolescente como um ser humano potente e capaz de conduzir seu próprio processo de ensino-aprendizagem, independentemente de sua idade. Assim, com um olhar integral para os aprendizes, preza-se por ações que inspirem a formação acadêmica, cidadã e humana destes, sempre pautadas na escuta atenta, na reflexão, na pesquisa, na troca e na relação entre criança, adolescente, família e professores.

A escola em questão também trabalha com a documentação/registro das propostas realizadas pelo corpo docente, buscando por uma relação democrática e de partilha das atividades desenvolvidas com os alunos. Este valor é importado dos preceitos de Malaguzzi, principal nome ligado ao projeto pedagógico das escolas infantis de Reggio Emilia, já que, para esta perspectiva, “significados nunca são estáticos, unívocos ou finais; eles sempre geram outros significados” (GANDINI, 2016, p. 71), o que revela que os sentidos podem apenas serem construídos em parceria com o outro, pela troca e pela escuta atenta a reflexões e suposições dos pares.

A maior parte dos estudantes da fundação entram nessa instituição de ensino regular ainda bebês, na creche, e concluem seus estudos básicos lá. Poucas vagas costumam ser abertas, até o nono ano, para estudantes de fora da escola, pois isso somente ocorre com a transferência ou repetência de algum aluno, já que há apenas uma turma de cada série até o final do ensino fundamental II.

Entretanto, no primeiro ano do ensino médio, são abertas 30 vagas de ampla concorrência para alunos de famílias que se encaixam no perfil socioeconômico da instituição, advindos exclusivamente de escolas públicas. Aqueles aprendizes que

já haviam se apropriado do projeto da escola precisam se abrir a uma experiência com o outro que não está habituado com aquele contexto. Essa diferença por vezes causa o estranhamento entre os alunos e pode excluir, mesmo que não intencionalmente, aqueles que não conseguem ressignificar facilmente sua visão de educação, escola, aluno e professor.

No que diz respeito ao projeto de educação linguística, focalizando a língua inglesa, todos os alunos teoricamente possuem o inglês em sua grade curricular desde o sexto ano, mas uma série de fragilidades é percebida no ensino médio, quando aqueles estudantes oriundos de escolas públicas da região, inseridas em bairros afastados do centro urbano e com pouca infraestrutura física e pedagógica, encontram-se diante de propostas em que a participação ativa deles é esperada nesse encontro com a língua inglesa. Por vezes, ouvem-se relatos de alunos que nunca tiveram uma sequência de aulas de inglês efetiva devido à falta de professor titular para a disciplina.

Diante desse contexto, a escolha dos textos literários a integrarem a UD, bem como a escolha de um tema maior que evoca a ideia das práticas de linguagem que abarquem diferentes línguas e linguagens, teve sentido e significância porque considero que o conflito ocasionado pelo estranhamento àquela realidade educacional, no que diz respeito aos discentes ingressantes no ensino médio na fundação, também gera uma situação em que eles podem se sentir como alguém que ainda não pertence àquele espaço, enxergando-se ou sendo enxergado como um estrangeiro em sua própria escola.

Ressalto que a UD não é inquestionável, tampouco se aplica a todas as realidades educacionais; ela foi pensada para uma escola sem fins lucrativos, localizada no município de Jundiaí, no estado de São Paulo, que atende crianças e adolescentes de baixa renda, ofertando ensino em período integral e cursos técnicos/extracurriculares aos adolescentes a partir do segundo ano do ensino médio. Por isso, é imprescindível que a autonomia linguística e seus repertórios sejam consolidados, visto que esta pode ser uma maneira de transformação do ambiente social no qual estão inseridos.

Para outras realidades, sugiro a modelização didática, isto é, a análise da unidade e avaliação do perfil dos estudantes e suas necessidades “a partir da teoria e dos saberes práticos” (ROJO, 2013, p. 176). Assim, a unidade aqui apresentada passa a ser um protótipo de ensino (ibidem) passível de ser readequado a outros

contextos e situações/realidades. Entendo, ainda, que é a circulação dessa UD nas salas de aula que ajudará a proposta a ganhar vida e novos contornos.

1.7 Breve sumarização dos capítulos

Com o intuito de oferecer esclarecimentos e possíveis entendimentos em busca de uma saída para tais questionamentos, bem como dando corpo aos objetivos geral e específicos tidos, a presente pesquisa se dividirá em sete capítulos, sendo o primeiro a introdução que aqui será finalizada.

O segundo capítulo da dissertação reunirá arcabouço teórico necessário para a construção da imagem de literatura que partilhamos em consonância com a concepção de língua e linguagem adotada. Se estes três pontos são considerados indissociáveis, parece desejoso que eles sejam detalhados antes de se chegar nas vias da proposição de uma unidade didática que os represente.

O terceiro capítulo, intitulado *a leitura literária e o ser leitor*, discorrerá acerca do encontro entre sujeito e texto literário por meio de sua leitura, diferenciada enquanto leitura literária por implicar a formação de um leitor cujo comportamento não demonstra ser a Literatura um mero objeto de estudo, mas, sim, um sujeito de ensino que se aviva a cada novo sentido construído nessa relação dialógica e enunciativa que surge na e pela leitura literária. Leitor este, ainda, que vive o diálogo com o texto, confrontando-o, desconstruindo-o para construir uma nova significação dele, de si e do mundo, mergulhando nas camadas mais profundas até chegar aos reinos abissais da leitura: os não ditos, os subentendidos, os silenciamentos e os interesses dispostos nas entrelinhas. Torna-se, assim, um ser que também é autor.

No quarto capítulo desta pesquisa, ainda sob o viés da revisão bibliográfica, a retomada teórica sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, suas origens e desdobramentos, é tecida com o objetivo de sustentar teoricamente o letramento literário crítico enquanto possível perspectiva para o trabalho coerente, ético, crítico e cidadão com a Literatura nas aulas de língua estrangeira, em específico, nas de língua inglesa no ensino médio, corroborando para uma educação integral que tenha novas vias para a formação de seres que reconhecem sua humanidade e o que dela emerge.

Para que uma unidade didática possa ser sugerida, é preciso analisar criticamente o que os documentos oficiais nacionais já existentes, reguladores do ensino médio, dizem a respeito do ensino de literatura e/ou Literatura, bem como sobre as orientações para o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, não objetivando o ataque a estes, mas procurando por caminhos que promovam a educação linguística como aqui é vista.

O capítulo 6 explicará com maior propriedade as etapas de projeção e tessitura da unidade didática a ser apresentada, inspirada principalmente pelo *learning by design* e seus princípios. A unidade é sugerida enquanto reflexo da posição assumida quando da análise de nosso referencial (ROJO, 2012), bem como meio de fomentar discussão desta propositura enquanto possibilidade de viabilização de uma educação linguística em língua inglesa mais integral e potencialmente transgressiva ao cruzar os limites impostos pelos resquícios de uma tradição utilitarista e instrumental no ensino de.

Assim, dá-se início, nesse momento, às leituras e interpretações do arcabouço teórico dessa dissertação que culminarão, ao final, na proposição da UD comentada anteriormente.

2 O QUE SE ENTENDE POR LÍNGUA-LINGUAGEM E LITERATURA



The Path Under The Rose Arches Giverny
(Monet, 1920-1922)⁵

*We speak, we write, we do language. That is
how civilizations heal.*
Toni Morrison

Talvez, para o início da jornada que se seguirá nas próximas páginas, possa ser preciso delinear o horizonte de partida que aqui se tem e o que levo em minha bagagem de conceituações pelas quais passarei e que sustentarão essa pesquisa. Penso, então, que os primeiros pontos a serem discutidos são o que entendo, no presente texto, por língua-linguagem e Literatura, com maior afinco.

O principal alicerce desta dissertação está na indissociabilidade entre os conceitos supracitados, inspiração advinda do entendimento de língua a partir dos postulados de Bakhtin/Volóchinov (2006). Assim, para mim, língua não é um sistema abstrato de componentes linguísticos, tampouco uma realização exclusivamente guiada pelo indivíduo em um ato psicofisiológico, isolado dos contextos de atuação do sujeito ou de suas experiências, mas sim, fenômeno social realizado na enunciação pelo diálogo, processo de atividade social de linguagem.

Esse posicionamento também se faz coerente com as perspectivas contemporâneas que surgem na área da Linguística Aplicada para a educação linguística, sinalizando o abandono da visão de língua enquanto instrumento de comunicação mediante as considerações bakhtinianas, bem como em confluência

⁵ Disponível em: <<https://www.claudemonetgallery.org/The-Path-Under-The-Rose-Arches-Giverny.html>> Acesso em: 13 jun. 2020.

com as abordagens mais críticas do ensino de línguas e, em especial, de inglês como língua estrangeira (ROCHA, 2010, 2012).

Depois de expor esses passos de minha linha argumentativa, seguirei caminhando ao lado de Cândido (1995), Morin (2003), Todorov (2009), Sampaio (2019) e Brait (2017) com o intuito de dispor as convicções em defesa da Literatura enquanto espaço social promotor de experiências de vida. Quando bem acompanhadas por práticas pedagógicas que partilham dos mesmos ideais, essas experiências tornam parte fundamental da formação integral do sujeito, além de apresentar múltiplas entradas e sentidos a serem tecidos nesse caminhar de constituição do ser e do conhecer a si mesmo pelo outro.

Dessarte, na segunda subseção do presente capítulo, reconheço que o texto literário, à luz de Bakhtin/Volochínov (2006) e das tessituras de Sampaio (2019), se apresenta como Ser, como o outro na realidade da linguagem tecida quando de sua leitura, principiando um evento enunciativo-discursivo e dialógico. É por isso que a Literatura vem a ser entendida, nesta dissertação, como espaço social de práticas de linguagem que anseia pelo encontro entre leitores e textos literários, todos sujeitos dessa experiência pensante com a linguagem (idem, ibidem).

A intenção nutrida com este primeiro capítulo é argumentar em favor de que não há certezas e definições fechadas, pontuais, sobre o que é e o que não é Literatura, afinal, como indica Lajolo (2018), tal ideia passa pela identidade, interesse e contexto no espaço-tempo daquele que procura conceituá-la. Por isso, no presente capítulo, apresentarei discussões, embasadas teoricamente, que defendam a possível visão da Literatura como espaço discursivo-dialógico e ao texto literário como ator também de um encontro que pede por uma postura questionadora, crítica e transformad(or)a do Ser leitor, partindo sempre de minhas próprias experiências em leitura do aporte teórico apresentado.

O encontro entre texto literário e leitor na Literatura é uma prática de linguagem e, emprestando as palavras de Toni Morrison, é um fazer linguagem; é um caminho como o pintado por Monet, no qual língua, linguagem e Literatura, assim como as cores da pintura fundem-se, encontram-se e são, ao final, um todo único e irrepetível.

Diante do exposto, passo, então, a discorrer acerca do que fora apresentado.

2.1 Língua-linguagem: um diálogo indissociável

Assim como Jordão (2006), creio que toda prática, independentemente de sua natureza e intenção, é embasada em alguma teoria ou princípio que seu autor carrega e, por esse motivo, esta etapa da pesquisa sustenta qual visão sobre língua aqui se tem, o porquê do termo língua-linguagem e quais vozes são evocadas. Seguirei, então para a discussão sobre língua e linguagem por entender que seja fundamental para a compreensão da prática social e para as atividades humanas como um todo, mas antes é importante apresentar quem é esse sujeito bakhtinianamente conceituado.

Para Bakhtin/Volochínov (2006), o sujeito constitui-se em movimentos que envolvem um eu-para-si e um eu-para-o-outro. Ou seja, o indivíduo não se constitui apenas em uma dimensão exclusivamente biológica, psicológica, neurológica ou empírica, mas sim, é um ser que se forma na interação, pela e na linguagem. Bakhtinianamente, o sujeito é, portanto, individual e social ao mesmo tempo e essa natureza marcadamente dialógica, sua individualidade é marcadamente singular e gerada nas interações e pelas interpretações proporcionadas no contato com o outro e com o mundo.

Além disso, o sujeito bakhtinianos está sempre em processo de construção, em um eterno vir-a-ser, uma vez que a situacionalidade, que representa a colocação de si e do outro em contextos específicos, acaba por determinar e remodelar o sujeito em cada nova interação na qual ele se engaja. Também, a singularidade das experiências vividas por cada um em reformulação e diálogo com o que o sujeito já traz consigo, em momentos específicos, marca essa unicidade de um ser que está em constante transformação.

Pode-se afirmar, então, que o sujeito no entendimento de Bakhtin é social, porque se forma na relação com o outro, o que também o torna dialógico, posto que precisa desse diálogo, dessa interação com o outro para se constituir. Esse sujeito sempre se envolve em contextos e situações específicas, portanto, tem também sua (trans)formação situada em um espaço específico, em uma prática específica, a partir de recursos específicos que o permitem agir naquele momento.

Levando em consideração tais premissas, penso em meus alunos como sujeitos que se constituem, de modo situado, em meio às tensões das relações sociais e, assim, reitero meu argumento em favor de um projeto de educação capaz de

reconhecer a integralidade das práticas de linguagem nas quais as crianças e, em específico, os adolescentes se engajam, sem deixar de acolher as motivações e contextos que envolvem suas realidades. Levando tal aspecto para o campo das línguas e linguagem, entendo que qualquer ação ou proposta pedagógica alinhada aos pressupostos apresentados estaria interessada na expansão dos repertórios linguísticos dos educandos.

Amparada nas ideias de Liberali e Megali (2020), entendo serem repertórios linguísticos o conjunto de possibilidades de atuação em práticas de linguagem, dos recursos disponíveis para essa ação em variados contextos, dos quais o sujeito pode lançar mão para compreender tais práticas e o conteúdo nelas gerado, bem como para participar desse “processo de atividade de linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127).

Bem apresentado por Bakhtin, cada grupo de pessoas, cada contexto social, acaba por (re)criar seu repertório de formas de engajamento em tais atividades, englobando não apenas fatos da língua em si, como sua gramática, mas também toda uma dimensão de valorações ideológicas, isto é, manifestações e interpretações em relação a valores axiológicos.

Como apresenta Rocha (2010, p. 23)

Na visão de Bakhtin, as relações sociais, em todos os domínios, ocorrem entre sujeitos cultural e historicamente constituídos por meio da linguagem. Para dizer de outra forma, para o autor a linguagem materializa-se na comunicação dialógica daqueles que a usam, situados em um espaço e tempo determinados e imersos em um “universo de signos”, axiologicamente marcado.

Tal perspectiva leva à uma aproximação da ideia de dialogismo bakhtiniano, isto é, do pressuposto de que a prática viva da língua “com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 96) está intrínseco a uma ação social, determinado pela situação social daquela interação linguística. Isso significa que se torna mais significativo compreender a língua de forma situada, na prática de um eu em relação a um outro.

Apoio-me na noção de Bakhtin (1997, p. 279) de que “a utilização da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” para entender que língua e linguagem são ambas constituintes dessa atuação em atividades linguísticas

sempre situadas, intimamente ligadas às condições de produção e à autoria dos sujeitos – seu potencial criador e de criação.

Em leitura do mesmo autor, Rocha (2010, p. 23) dispõe que “a linguagem se materializa na comunicação dialógica daqueles que a usam, situados em um espaço e tempo determinados e imersos em um ‘universo de signos’, axiologicamente marcado”. Atrélendo tal entendimento às citações dos parágrafos anteriores, é possível depreender-se que, bakhtinianamente, língua e linguagem podem se unir em uma integralidade a fim de representar o fenômeno social de interação verbal que pouco pode ser analisado quando parte-se de um horizonte estruturalista.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2006) se contrapõem, em primeiro lugar, a uma visão objetivista e estruturalista de língua enquanto sistema abstrato de normas, existindo de forma isolada na consciência dos sujeitos, estes vistos na condição de falantes em nada afetados pelo entorno social nas suas práticas de linguagem.

Ainda, eles pontuam que até mesmo uma perspectiva subjetivista não seria a mais adequada para se olhar ao fenômeno social da língua e linguagem, posto que tal corrente considera o sujeito como um indivíduo plenamente consciente e desligado das forças e motivações existentes em seu contexto de prática linguística. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2006, p. 111),

o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social.

Tais considerações permitem a assimilação do ato de fala, não necessariamente ligado à voz física de uma pessoa, enquanto uma movimentação do sujeito em relação a um outro, situada em contextos específicos. Essa ação é também social por trazer consigo não apenas a influência desse entorno, mas também carregar ecos de ações de outros sujeitos, isto é, enunciados e discursos outros.

Segundo apresentam Bakhtin/Volochínov (idem, 114),

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.

Em outras palavras, o enunciado pode ser compreendido como unidade mínima de compreensão das comunicações discursivas, isto é, das interações entre

sujeitos concretizadas por meio do uso de uma língua e linguagem. Propiciado pela inter-relação discursiva dada no diálogo entre sujeitos e ideias, o enunciado é, em Bakhtin, um evento único e irrepetível por estar dentro de um quando, um onde, um quem e um para quem específicos. Toda retomada a este enunciado constituiria, nessa esteira, um novo acontecimento, fazendo-o nem o primeiro, tampouco o último, já que é realizado em réplica a outros enunciados.

É importante frisar que os enunciados se realizam em diferentes esferas da vida humana, ou seja, os enunciados, ou discursos, são construídos pelos sujeitos a partir dos contextos e das realidades de seu momento de enunciação. As pessoas circulam por diversas esferas de atividade, como a escolar, de trabalho, artística, familiar, religiosa, dentre outras, ora como consumidores de discursos, ora como produtores destes, sempre transitando por contextos diferentes.

Essas especificidades originam “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 29), responsáveis por dispor, linguisticamente os conteúdos das esferas de atividade e circulação de discursos em uma seleção específica de recursos gramaticais, lexicais e fraseológicos, seleção esta que é comportada, por sua vez, em uma determinada construção composicional que atenda aos propósitos que se tem.

O enunciado permite uma visão situada e ideologicamente marcada da prática de linguagem, pois toda enunciação é também perpassada por valores, princípios e juízos. Tal interação é dialógica não apenas porque coloca em relação duas pessoas mais imediatamente, face a face presencial ou virtualmente, mas também coloca em relação, encontro e confronto múltiplas vozes.

A noção de voz será uma constante nesse trabalho. Apropriando-me do que Bakhtin coloca em sua *Estética da Criação Verbal* (1997), voz não tem tanta relação com a questão biofísica de emissão sonora, mas sim, com as ideias de outros – pessoas e enunciados – que se colocam de forma direta ou indireta nos enunciados construídos pelos sujeitos. Ao mesmo passo em que os enunciados trazem a voz de um sujeito explícito, a quem se reconhece como autor, eles também carregam uma pluralidade de pensamentos, ideologias e valores de outros.

Então, quando recorro ao termo voz, estou aqui dialogando com esse entendimento bakhtiniano não da propriedade/emissão sonora, mas sim, de uma postura socioideológica que carrega muitas visões de mundo e valores que, apesar de estarem associados ao corpo metafísico de quem enuncia, se colocam em

constante relação com outros discursos no imediato daquele evento e também na situação mais ampla, considerando as relações sociais que o provocaram.

Essas declarações, além de serem importantes para guiar a leitura dessa dissertação, também o são para o delineamento do conceito de língua aqui reiterado. O enunciado, “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (idem, p. 114), é a realidade da língua, denotando “sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 94) e, em decorrência disso, não pode ser nem sinônimo de um sistema de formas abstratas, nem de expressão de certo subjetivismo individualista ou de mera atividade mental restrita a uma consciência monológica (idem, 2006).

Parece ser necessário, assim, que língua não seja assimilada em um sistema abstrato, “isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 97), longe das representações que a colocam exclusivamente como conjunto de formas normativas. Para os sujeitos, a língua é dinâmica, complexa e pressuposto para as relações dialógicas nas quais eles se envolverão, sendo essa a razão de não condizer com a reificação isolada do elemento linguístico, objeto de estudo das gramáticas, das unidades de língua.

Assim dizendo, os trabalhos sustentados em uma definição de língua como instrumento de comunicação fundado por um sistema de representação de regras reduzem-na à categoria de código, objeto praticamente fixo e desassociado da realidade sociocultural e política do falante.

Em leitura destas mesmas colocações de Bakhtin, Jordão (2006, p. 30) também define língua, dizendo que esta

não é percebida como um código a ser decifrado, um emaranhado de pistas que devemos investigar. Ao invés de mediar nossas relações com o mundo, num mundo supostamente transparente e neutro, a língua constitui nosso mundo, e não apenas o nomeia. Ela constrói discursos, produz efeitos de sentido indissociáveis dos contextos em que se constituem.

Na presente pesquisa, por reconhecer-se que a língua é fenômeno social, integral, concreto e dialógico, é desejável e bem importante adotá-la em união ao conceito de linguagem, uma vez que tal perspectiva possibilita reconhecer a ambas como possibilitadoras do diálogo e das relações de sentido entre enunciados por meio de vozes sociais. Nessa esteira, linguagem, então, vem a ser a reação de uma

compreensão responsiva ativa que se dá na interação discursiva e dialógica entre os sujeitos que se encontram nesse evento enunciativo.

Em linhas gerais, nas atividades discursivo-enunciativas – outra forma de chamar os processos de atividade de linguagem –, há língua e linguagem também atuando para dar forma a essa prática linguística, socioideológica e dialógica realizada nos enunciados, compreendendo a própria conceituação de discurso enquanto integridade concreta, viva e não desvinculável das esferas sociais, ideologias e atos dos sujeitos falantes.

É em função disso que, na presente pesquisa, optou-se pelo uso do termo língua-linguagem, a fim de fazer menção a esta dimensão discursiva e enunciativa da interação e encontro dialógico entre sujeitos por meio da língua e linguagem, em conjunto. A escolha por essa representação escrita do que aqui se teoriza acerca da interconexão entre os referidos conceitos, dentro de um percurso de pesquisa bakhtinianos e orientado pela abordagem enunciativo-discursiva advinda dos trabalhos desse autor, não se dá de forma aleatória.

Dispor dos conceitos de língua e linguagem elucidados nos postulados de Bakhtin/Volochínov (2006) é compreendê-los não linearmente, mas em um movimento dialógico. Língua-linguagem torna mais evidente essa ruptura com o pensamento estruturalista e com as reduções que as línguas sofrem quando se desconsidera o processo concreto de enunciação que faz todo enunciado ser ideológico e dialógico.

Tal orientação possibilita o entrecruzamento da abordagem dialógica e discursiva bakhtiniana com as múltiplas possibilidades de criação de sentidos e enunciados a partir do livre fluxo entre as línguas, ampliando a agência do falante e expandindo o potencial transformador de suas práticas de linguagem. Isso, por sua vez, mostra o quão relevante é, para o horizonte que aqui se tem, caminhar pelas vias de Bakhtin e conceber língua-linguagem em sua complexidade, sem deixar de reconhecer também o caráter situado, social e ideológico que as práticas de linguagem possuem.

Dessa forma, quando aqui falo em língua-linguagem, desejo evocar não apenas uma perspectiva puramente verbal, mas também desse modo de expressão em união com outros recursos *semiotizados*, isto é, recursos que passam a corroborar com a construção das práticas discursivo-enunciativas dos sujeitos.

Em suma, procurei discutir, nesta seção, a visão de língua-linguagem adotada nessa pesquisa, que compreende as práticas de interação entre sujeitos,

humanos e não humanos, para as quais apoia-se em múltiplos recursos semióticos, isto é, em múltiplas formas de linguagem para a construção desse diálogo. Tal prática é sempre situada em contextos sociais específicos que, por sua vez, também evocam diversas nuances da atuação desses sujeitos (campo histórico, geográfico, econômico, cultural, temporal, espacial).

Tal visão situa a prática social e, portanto, a educativa. A língua é algo vivo e é desejável que a construção do conhecimento, para poder promover transformação social, leve em conta as visões e realidades desse sujeito, seus falares e suas vozes. Ademais, como língua-linguagem não são estanques, é possível perceber a multiplicidade existente no mundo, em termos linguísticos, culturais, sociais e semióticos. Isso me leva a pensar que é importante revisitar a ideia de Literatura para que ela não seja vista de modo reduzido, mas sim, complexo, como elemento integrante da vida social e do sujeito.

Como será discutido mais profundamente na próxima subseção, entendo que o texto literário pode ocupar, nas práticas de linguagem promovidas nas aulas integradoras de um projeto de educação linguística, a posição também de sujeito: um sujeito não-humano que se apresenta para um diálogo com o sujeito humano, leitor, propiciando tanto a construção de sentidos dessa atividade de compreensão pela leitura, quanto a transformação desse leitor e dos contextos nos quais ele atua.

Para compor o retrato pintado nesse trabalho e mesclar suas cores às de língua-linguagem, sigo o capítulo com maiores explanações sobre o que entendo como literatura e Literatura, bem como língua-linguagem e Literatura podem ser compreendidas como espaços pouco indissolúveis em meio às práticas discursivo-enunciativas dos sujeitos, sobretudo em contexto escolar.

2.2 Literatura: uma extensão importante da língua-linguagem

Na língua russa, a palavra *sloviesnot* representa a literatura enquanto elemento de estudo e análise, sendo uma derivação de *slovo*, que significa palavra (BRAIT, 2017). No latim, o termo *litterae* pode ser entendido como letra e literatura, sem distinção em sua escrita.

Reflexionando sobre como o signo *litteratura* se apresenta na morfologia da língua russa e do latim, é possível observar uma ligação intrínseca entre a realização

da língua e a literatura. Para mim, em semelhança à constituição morfológica dos termos apresentados no parágrafo anterior, língua-linguagem e Literatura constituem uma dupla que não é dicotômica, mas uma tríade que torna inquestionável o quanto um está imbricado ao outro, sendo o texto literário o ser no qual ambas encontram seu meio de existência junto ao contexto social, histórico e cultural que as circundam (BRAIT, 2017).

Todavia, nada é dado como certo e verdade única nesta empreitada, pois, como Lajolo (2018) declara, nem sempre uma resposta direta ao que é literatura é a melhor saída nos estudos que sobre ela se debruçarão. Certamente, considerando a própria noção bakhtiniana de discurso, toda acepção carrega em si determinadas ideologias e vozes cuja presença está sempre na enunciação de qualquer sujeito.

Em concordância com a autora supracitada, faz-se mister que o entendimento sobre o que é literatura e Literatura, brevemente pontuado na introdução deste trabalho, seja aqui justificadamente expandido. Porém, como o princípio de minha compreensão parte do reconhecimento da Literatura enquanto sujeito e não mero objeto de ensino, defini-la pontual e precisamente, enclausurando suas possibilidades de existência, não dialoga com a postura ontológica que assumo. Logo, o que será discorrido não deve ser tomado de forma prescritiva.

2.2.1 Diferenciando os L's da Literatura

Eagleton (2006) expõe, em sua *Teoria da Literatura: Uma Introdução*, que aquilo que faz um texto ser literário reside em sua escrita criativa, imaginativa e nem sempre ficcional. Tal escrita resulta do emprego incomum da linguagem, de modo transformado e intensificado, longe da fala rotineira que se dá em situações nas quais a atenção é destinada à informação, à instrução em si e não tanto ao aspecto *poético* dos enunciados. Empréstimo algumas acepções do formalismo russo, como a ideia de um uso específico da língua para o literário e a autoria do escritor, o autor aqui referenciado problematiza o que difere, então, a literatura da não-literatura, visto que não acredita ser possível fechar uma lista de características para fazer essa classificação, concluindo, portanto, que a discussão se trata de como encontrar o literário em si.

Da introdução feita pelo filósofo e crítico supramencionado, é válido que sejam guardadas duas ideias por ele trazidas sobre a condição do literário: primeiro, considera-se importante, para essa pesquisa, a compreensão de que a sociedade influencia a determinação de uma obra enquanto exemplar de literatura. Essa é uma explicação em potencial para as mudanças no cânone, inclusive com este *status* designando textos cujos escritores não os criaram sob esta premissa.

Essa consideração permite a percepção da literatura, grafada com l minúsculo como por mim sugerido e indicado sucintamente no capítulo inicial dessa dissertação, enquanto um conjunto de obras e seus respectivos autores em representação de uma cultura específica, sob o olhar de pessoas e instituições que possuem – ou pensam possuir – o poder de determinar os textos que serão ou não considerados literários (LAJOLO, 2018). Como colocam Fidelis e Azzari (2016, p. 550), “esse discurso traça e demarca o território literário, define e defende suas fronteiras, controla as entradas e saídas dos objetos literários e é responsável pela defesa da ordem estabelecida”.

Para essa linha de pensamento, os processos de legitimação dos textos considerados literários em uma dada comunidade e, ainda, os que são chancelados como bons ou ruins exemplares dentro dos critérios adotados pelos grupos e instituições influenciadores dessa decisão, por vezes refletem a canonização do objeto literário. O cânone, seja definido pelo valor das obras e autores ou pelo repertório cultural formado a partir de seus títulos enquanto modelos de literatura, evidencia as relações de poder também existentes nessa legitimação literária, posto que há vozes centrais e que se sobrepõem nessa formação de uma tradição (FIDELIS, 2008).

Mais preponderantemente, a literatura como objeto é a sombra comumente vista nas prescrições e limitações naturalizadas, o que, por sua vez, se estenderá ao texto literário para concebê-lo como produto cultural da civilização (SOUZA, 2007). Esse tratamento pode reduzir o literário a uma técnica de escrita e, conseqüentemente, de leitura a um objeto concreto, alvo de estudos teóricos preocupados em categorizar suas propriedades específicas, ou ainda a um ser humano específico, silenciando-se demais textos e autores potencialmente literários, mas que não pertencem às literaturas universais.

É possível notar, sobre esse ponto, certa proximidade com as conceituações estruturalistas de língua. A literatura, sob este viés, é sinônimo de

sistema ordenado de textos que atendem determinado padrão normatizado por um grupo/instituição, normalmente atrelado à crítica e teoria literárias. Tal pressuposto pode se mostrar preso a uma abordagem linguística instrumentalista e abstrata que não considera o texto literário como sujeito, isto é, como um ser no plano relacional e dialógico da enunciação.

Há e, talvez, sempre haverá um cânone porque instituições, como a escolar, precisam fazer escolhas diante de uma imensidão de textos literários possíveis para se vivenciar. Todavia, tendo-se em mente que a leitura ou não-leitura desses textos também tem o potencial de determinar a pertença a uma comunidade de leitores, seria importante que essas escolhas não fossem imposições de um grupo mais privilegiado, mas sim, decididas entre todos aqueles que podem ser parte dessa comunidade e terão parte nos eventos enunciativos por ela promovidos.

Essa atitude parece mais condizente com uma perspectiva que reconhece o literário como um valor a ser construído e (trans)formado na coletividade e de forma ativa pelos sujeitos e instituições reguladoras – embora, por vezes, um possa se sobressair ao outro.

Embora não seja fácil romper com o ensino (de literatura) centrado no cânone e no professor, procuro, ao adotar a acepção de língua-linguagem, também acolher o texto literário situadamente, o que o *destorna* objeto e o torna sujeito (MORIN, 2003) – caminho possível para acolher a literatura e fazê-la Literatura. Com isso, objetivo promover a aprendizagem mais descentrada e colaborativa, como proposto por Cope e Kalantzis (2000, 2005, 2009).

Retomando, então, Eagleton (2006), o primeiro ponto apresentado pelo o autor e importante para esta pesquisa mostra que a determinação de um texto enquanto literário passa por critérios coletivos, ou seja, pela aprovação na comunidade de um determinado conjunto de produções como representante da literatura ali aceita, termo este grafado com l minúsculo propositalmente a fim de se evidenciar a literatura entendida como grupo de obras e autores legitimados por instituições e sujeitos específicos para aquele contexto social e cultural.

O segundo ponto a ser ressaltado do que propõe o teórico supracitado é que toda e qualquer tentativa de atribuir valores e noções à concepção de literatura de um jeito essencialmente pragmático é carregada de juízos de valor e julgamentos nem sempre tão ingênuos, colocação válida não apenas para que seja possível

enxergar a relevância do aprofundamento nas disposições de documentos oficiais, teorias e desta própria dissertação.

Em contraponto, Bardari (2012, p. 2) coloca que “a literatura seria então um tipo de linguagem que atrai a atenção sobre si mesma e deixa evidente sua natureza material”, caminhando na esteira do formalismo russo por desconsiderar o sentido do texto. Ainda, segundo ele, cabe nesta acepção a não praticidade da literatura, uma vez que, por ser uma forma de escrita não pragmática, ela não possui uma finalidade prática em si.

Dois pontos levantados pelo autor mencionado no parágrafo acima são importantes, começando com a dimensão pessoal que a literatura toca, em relação àqueles que a leem, bem como a impossibilidade de defini-la objetivamente, justamente pela complexidade que isso revela (ibidem, p. 4-5). Todavia, apesar de mencionar o papel do contexto para a literatura, aborda-se este ponto apenas no que diz respeito ao processo de criação, mais voltado para a questão mecânica da escrita e não ao todo que constitui a vivência do literário pelos leitores.

Tal posicionamento pode vir a ser conflituoso quando a literatura é recebida como sujeito de ensino, tornando-se Literatura, grafada propositalmente com L maiúsculo para se diferenciar dessa primeira acepção, já que isto implica não a reconhecer enquanto um monólito cuja completude já fora alcançada com seu processo de escrita. Essa visão de Literatura será melhor apresentada a seguir.

2.2.2 A Literatura como espaço social, discursivo e dialógico

Retomando algumas das colocações de Bakhtin (2006) apresentadas na seção anterior, neste capítulo, língua-linguagem são práticas de enunciação, isto é, são concretizadas em atividades sociais e dialógicas constituídas nesse encontro entre um eu e um outro realizado por meio da linguagem. Amplio, aqui, a ideia do outro, pois nesta pesquisa ele será entendido como o texto literário e não necessariamente um ser humano.

Sampaio (2019, p. 316), em leitura dos postulados bakhtinianos em relação à linguagem, pontua que “o ser é um evento que só pode acontecer na linguagem”. Em Bakhtin (1997), o ser representa a existência de si em relação ao outro, uma vez que apenas por esse processo de “vivência do outro” (idem, p. 47), ou seja, de

identificação com o outro ao colocar-se no lugar dele, buscando completá-lo com a visão de si e também remoldar a si pela visão do outro, pode-se pensar no acontecimento, na existência desse ser. O acontecimento do ser, dessa forma, é “um processo de vir-a-ser, que se dá via linguagem” (SAMPAIO, 2019, p. 295).

Nesse sentido, o leitor só pode existir enquanto sujeito, enquanto ser, se existir também um outro disponível para dialogar com ele. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 61), “nunca é nossa alma, singular e única, que se encontra expressa no acontecimento: sempre se introduz um segundo participante — o outro fictício”, sendo compreendido esse caráter de fictício como a existência de um ser não-cognoscente, não humano. Para os entendimentos construídos na presente dissertação, esse outro fictício em diálogo e relação com o leitor em uma prática de linguagem é o texto literário.

Essa prática de linguagem na qual está presente o texto literário terá significado enquanto acontecimento se vier a ser proporcionado em um contexto possibilitador de experiências concretizadas por meio da língua-linguagem, experiências estas que promovam, por sua vez, “a abertura para o mundo” em “escuta da linguagem” (SAMPAIO, 2019, p. 316). Entendo, assim como a referida autora, que a escuta da linguagem é o mesmo que a linguagem enquanto escuta, ou seja, é o encontrar-se com o outro, “é pensamento, é interpretação, é encontro com a existência” (SAMPAIO, 2019, p. 316).

Isto posto, vejo na Literatura um espaço social e linguístico potencializador de práticas linguísticas capazes de incentivar os sujeitos a percorrerem, dialogicamente, paisagens estéticas/culturais e éticas/vividas de forma responsável (consciente de suas movimentações e com cuidado ao que se é em detrimento do outro), situada (dadas em um tempo histórico e espacial específicos). Essa vem a ser uma experiência pensante com a linguagem, como diria Sampaio (2019), realizada pelo leitor e pelo texto literário, ambos sujeitos em correspondência e diálogo.

Sendo linguagem o espaço para a existência do sujeito enquanto ser, é ela que, segundo Sampaio (idem, p. 302-303),

proporciona a abertura do mundo: a linguagem é a sede do evento. É a linguagem que detém a guarda tanto do ser das coisas enquanto presença como também do modo de acontecer do evento, na medida em que ela circunscreve o campo da nossa possível experiência no mundo.

Nessa citação acima trazida, vê-se a reiteração da ideia de evento. Para Bakhtin (2010), o evento é o processo em que se encontra o ser e sua consciência viva, um processo de devir no qual e pelo qual o ser, ou seja, o sujeito em transformação, se coloca nas práticas dialógicas e enunciativas por meio de um pensamento participativo, interessado, engajado e não indiferente. Esse ser pensante, responsável pelo ato de raciocínio, se concretiza através de si e dos outros e, incorporando esse pensamento e sentimento – que formam o ato – à realidade histórica de seu ser e à alteridade, origina o Ser-evento.

O Ser-evento existirá em um dado lugar, em um dado espaço, em que se desenvolve realmente e é realizado. Esse mundo dotado de sentidos tem dispostos em torno de si valores espaço-temporais, de vida e cultura; pode ser tocado, visto, pensado. Lembrando que, no âmbito de língua-linguagem, esse ato é a enunciação, o processo de construir sentidos no encontro discursivo com o outro, pautado pela alteridade, ética, estética e responsabilidade. Quando esse mundo se coloca em correlação entre o eu e o outro, passa a ser transpassado por um tom emocional-volitivo que o faz um evento único (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Aproximando-me da visão bakhtiniana de ser e evento, nesta dissertação, nutro a convicção de que a Literatura se dá nessa experiência pensante com a linguagem, proporcionada e potencializada pelo encontro entre o eu-leitor e o outro-literário, aqui sempre entendido como o texto literário em si. Nesse encontro discursivo-dialógico, os atores devem participar em uma dimensão alteritária pela qual confrontos entre as consciências destes seres possibilitarão a tensão dialética necessária para a responsividade do leitor, que propiciará a construção de sentidos desse processo de leitura da literatura-mundo e, por conseguinte, a transformação das realidades e dos próprios sujeitos.

Por construção de sentidos, é possível compreender o processo ativo de apreensão e interpretação de enunciados e práticas enunciativas, isto é, práticas em que acontecem construções de linguagem, resultando em novas criações discursivas. De acordo com Kress (2010), o processo de construção de sentidos, também conhecido como *meaning-making*, representa um processo transformativo de interações e respostas aos enunciados com os quais um sujeito se relaciona em uma prática de linguagem específica, mobilizando, para isso, “recursos semióticos

encontrados nas muitas comunidades das quais eu participei e agora vivo”⁶ (idem, p. 109).

Continuando sob a ótica bakhtiniana, aprofundando melhor a conexão entre linguagem nesta perspectiva e Literatura, a ideia do acontecimento precisa ser evocada a fim de que seja possível firmar o texto literário enquanto ator nesta relação dialógica com o leitor, bem como a Literatura enquanto este espaço de prática performática de linguagem.

O acontecimento, em linhas gerais, é um processo de vir-a-ser, de tornar-se, pela linguagem, o ser-sujeito no mundo. Nesta linha, a língua-linguagem se completa na vida do ato ético, isto é, no existir para/pelo outro e no Ser, porque “só podemos vivenciar a palavra, em sua singularidade real, em sua correspondência à singularidade real do próprio ser humano” (SAMPAIO, 2019, p. 296). Dessa vivência, nasce a experiência com a linguagem que aqui é a vivência da Literatura, que emana o outro e coloca o sujeito leitor, na leitura literária, a ouvi-la, tornando-a um acontecimento de experiência pensante: uma experiência que se propõe a adentrar na essência do literário e transformar a si e ao que a cerca, inclusive à própria palavra.

Assim, também nutro a convicção de que a Literatura representa

um mundo que não é organizado simplesmente em torno de uma unidade semântica (forma e conteúdo) de uma obra literária, mas sim de um mundo que se encontra nas fronteiras da vida e da arte, envolvendo um centro valorativo concreto: o homem que pertence ao mundo dessa visão estética (SAMPAIO, 2019, p. 310).

Em linha análoga, Todorov (2009) rememora o início de sua relação com a Literatura na sua infância, explicitando que não via, no texto literário, um objeto de consumo ou item acessório, mas o outro que poderia apresentá-lo novos horizontes a serem desbravados, novos saberes a serem descobertos e novos sentidos a serem construídos. Ele conclui que

a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. [...] a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (ibidem, p. 23-24).

⁶ Tradução nossa do original: “semiotic resources encountered in the many communities in which I have participated and in which I now lead my life”.

Alicerçada nesses apontamentos, a convicção que nutro sobre a Literatura não poderia deixar de enxergá-la enquanto espaço para o encontro discursivo, dialógico e ético entre atores que incita a imersão no que há de humano nos seres e nas possibilidades de (re)significação de realidades, de construções de sentidos do e pelo texto literário em confronto com os repertórios, sendo que este confronto não passa por conotação negativa, pois é entendido como a relação alteritária oportunizada pelo ato da leitura literária.

Parafraseando as conceptualizações de Cândido (1995) sobre sua literatura, tem-se aqui que o texto literário, ao apoiar, renunciar, denunciar, contestar e/ou combater estigmas ou ideias(ais) quase cristalizadas na comunidade local ou global, é capaz de promover no homem a reflexão pensativa e crítica, além de suscitar nele valores de justiça. Tais sentimentos poderão sensibilizá-lo em relação ao outro, levando-o a perceber e compreender a complexidade do mundo, do que nele habita, assim como fazendo-o se apropriar de um senso de apreciação e fruição estética do texto que não é necessariamente dissociado da aquisição e descoberta de novos saberes.

Tudo isso é motivado pela Literatura enquanto acontecimento da linguagem, o que revela o quanto língua, linguagem e Literatura não se autoexcluem. Da mesma forma que língua e linguagem se fundem nas práticas discursivas dos sujeitos-falantes, esses dois conceitos e a Literatura também se tornam o amálgama da educação linguística. Aqui, cruzam-se e borram-se os limites que antes prendiam esses sujeitos de conhecimento, fazendo deles objetos de ensino.

Tenho a convicção, então, de que a Literatura não é uma *coisa*, isto é, um objeto de estudo cuja materialização se dá no papel, na escrita, no livro enquanto suporte e coisa literária, mas sim, um espaço formado pela literariedade vista como um acordo em reconhecimento dos possíveis encontros com o sujeito texto literário, ser esse disposto em uma relação discursivo-enunciativa e dialógica com o leitor, a se envolverem em uma prática de linguagem e de construção de sentidos situada ideológica, política, cultural e socialmente.

Entendo que esses princípios são de grandíssima importância pois implicam o *viver* a Literatura e, conseqüentemente, o envolvimento ativo do estudante em um processo de criação de sentidos, de enunciação, de diálogo, de (trans)formação das realidades e de si.

2.3 Recapitulação do caminho deste capítulo

Em síntese, na última seção do segundo capítulo desta pesquisa, busquei pormenorizar o que defendo na presente dissertação enquanto literatura e Literatura, expondo as convicções nutridas sobre suas acepções com L maiúsculo, a partir da concepção de língua-linguagem sustentada nos postulados bakhtinianos apresentados na primeira seção, e com l minúsculo.

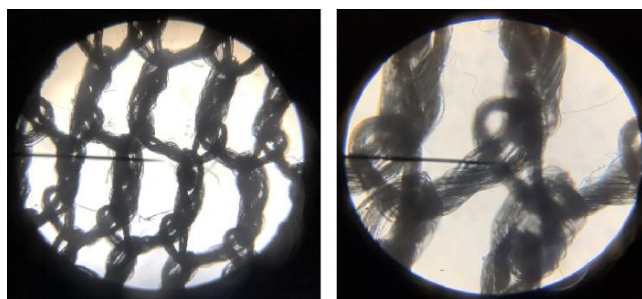
É por endossar o que Bakhtin (2010) e Bakhtin/Volóchinov (2006) defendiam, que se correlaciono a Literatura com a abordagem enunciativa dos atos discursivos e dialógicos concretizados e realizados de forma alteritária entre o eu e o(s) outro(s) que se dispõem nesse evento. Essa Literatura é esse espaço-mundo complexo que possibilita o encontro entre leitor e texto literário, uma relação transformadora, significativa e cheia de construções de sentidos únicos, enquanto enunciação, e múltiplos, enquanto possibilidades que extrapolam a palavra escrita (FREIRE, 1989).

Língua-linguagem-literatura são fazeres enunciativos, discursivos e dialógicos potencializados na Literatura enquanto espaço-evento abrigo de multiplicidades rizomáticas originadoras de vários caminhos possíveis de ler o outro enquanto também se lê, entendendo que a leitura também implica a transformação.

No próximo capítulo, dissertarei sobre como esses diálogos acontecem, os valores pressupostos e saberes/aprendizagens resultantes de sua potencialidade. Tais encontros passarão a ser chamados de leitura literária, uma forma específica de relação entre o eu-leitor e o outro-literário dentro desse espaço de múltiplos sentidos e caminhos que é a Literatura.

Também detalharei, com mais afinco, os motivos que fazem com que o leitor seja chamado de ser lator (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013), responsável por toda uma multiplicidade de construções de interpretações e sentidos, além de transformações possíveis de si, do outro e dos contextos que os envolvem.

3 A LEITURA LITERÁRIA E O SER LAUTOR



Tule de seda sob as lentes de um microscópio
(KK, 23 fev. 2020)⁷



Rizoma de monocotiledônea
(INTEF, 29 set. 2015)⁸

Neste capítulo, serão apresentadas as diferentes acepções relacionadas à leitura, enfatizando, em subseções específicas, as mais importantes para o que se argumenta na presente pesquisa: leitura como prática social, enunciativa e rizomática de construção de sentidos, representando um movimento dinâmico, complexo e fluído de significação e compreensão dos textos. Após essa explanação, será possível pontuar a defesa da noção de leitura literária enquanto experiência pensante com a linguagem, isto é, enquanto um encontro discursivo-enunciativo e dialógico entre leitor e texto literário, ambos atores e sujeitos nesse processo.

Advogo, com essas colocações, que na leitura literária acontece uma construção de sentidos entre leitor e texto literário, fazendo coalidir e colidir os discursos que tais sujeitos mobilizam para esse ato. Esses sentidos formarão novos enunciados promovidos por esse diálogo entre o eu-leitor e o outro-literário e, por conseguinte, oportunizarão uma nova vivência literária e linguística, com potencial de transformação social tanto dos atores, quanto dos contextos e realidades.

Passo, então, à composição do capítulo.

⁷ Disponível em: <<https://withmyhandsdream.com/2020/02/23/silk-under-a-microscope/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

⁸ Disponível em: <<http://procomun.educalab.es/es/ode/view/1416349679202>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

3.1 Modos de compreender a leitura

A habilidade de leitura é, sem dúvidas, basilar para a vida do ser humano. Como indica Cosson (2018, p. 33), “ler é uma competência extremamente valorizada”, sendo sua presença vista “de maneira positiva e sua ausência, de maneira negativa”, até mesmo porque saber ler “não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive”.

Por conta disso, a escolarização da leitura e das competências envolvidas para sua realização foi questão central na organização dos programas de ensino de línguas, materna ou não. Por competência, tem-se a relação entre os saberes adquiridos pelos sujeitos e sua aplicação nos mais variados contextos de sua vida. Em outras palavras, entende-se que “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura” (ROJO, 2004, p. 1), demandando diversas movimentações e espécies de *rituais* para a realização das práticas de leitura.

Ao longo do tempo, diversas teorias foram desenvolvidas com o intuito de compreender quais competências seriam necessárias e desejáveis para o leitor, pensando no que ele precisaria mobilizar para realizar boas práticas de leitura, ou seja, leituras eficientes. De modo geral, esses entendimentos se interligavam com a compreensão do que era importante para a sociedade e para a formação (escolar e social) do sujeito em cada período histórico.

Até cerca da segunda metade do século XX, ler era visto como a mesma coisa que ter conhecimento do alfabeto, memorizá-lo e associá-lo aos sons da fala. A representação escrita do alfabeto é conhecida como grafema e sua sonorização, fonema. Com isso, o processo de leitura era entendido como decodificação de grafemas em fonemas, instaurando a linearidade da fluência/capacidade de leitura.

Para o contexto social da época, era bem-quisto que as pessoas tivessem um domínio básico do idioma como instrumento, a fim de que pudessem participar das práticas letradas da vida comum, como assinar alguns documentos e compreender pequenos manuais que os instruísem para realizar determinada função técnica em seus trabalhos.

Embora ser capaz de decodificar um texto seja algo importante para os sujeitos, Rojo (2004) pontua que tal competência, que visa esse domínio do código alfabético com suas correlações sonoras, não dava conta de toda a complexidade da leitura, sobretudo quando os processos de trabalho começaram a se tornar mais mecanizados e menos manufaturados em decorrência das novas tecnologias.

Por conta disso, essa percepção foi ampliada para abarcar a leitura como cognição, refletindo a capacidade de compreensão do texto a partir de conhecimentos carregados pelo leitor, conhecimentos estes de mundo (vivências anteriores) e linguísticos (acerca da língua e suas unidades, para além dos fonemas). Segundo Rojo (2007, p. 10), com as grandes mudanças sociais e tecnológicas que aconteciam no mundo, privilegiava-se o necessário para instrumentalizar as pessoas com a habilidade necessária para exercerem de forma satisfatória seus papéis de trabalhadores e consumidores de bens e informações.

Assim, em aprofundamento dessa abordagem da capacidade de compreensão textual, Rojo (2004, p. 3) divide-a em três eixos:

- Compreensão com base na relação leitor-texto, focalizando a extração de dados do texto em uso de estratégias cognitivas, representando comportamentos e processos mentais/pensamento para aquisição da informação, além de metacognitivas, voltadas para a consciência da compreensão do texto e autorregulação das estratégias cognitivas;
- Compreensão com base na relação leitor-autor, envolvendo conhecimentos acerca das práticas sociais de leitura, bem como das regras para significar e perceber as intenções de produção do autor do texto;
- Compreensão com base na relação leitor-texto-discurso, abrindo espaço para as capacidades discursivas e linguísticas, evidenciando-as como fundamentais para que o leitor seja capaz de se colocar em relação a um texto, mas também aos outros discursos que se fazem presente naquele texto, gerando novos enunciados nessa interação.

Essas formas de compreensão de possíveis relações envolvendo o leitor e o processo de leitura permitem elencar, então, diferentes capacidades de leitura que podem figurar em diferentes práticas, sendo elas a capacidade de decodificação, de compreensão, de apreciação e réplica (interação e interpretação).

Para a autora, não é possível afirmar que exista uma competência/capacidade de leitura que seja melhor que outra, tampouco uma que seja correta e outra que seja errada. O que Rojo acredita é que há capacidades mais adequadas para o objetivo que se tem para aquela prática de leitura, isto é, mais pertinentes para o que se pretende realizar e alcançar, ou ainda que sejam mais coerentes com a concepção de leitura que se leva para tal momento, sendo possível que as capacidades se complementem.

Similarmente, Cosson (2018) também apresenta diferentes definições que o ato de ler teve durante o desenvolvimento das teorias relativas a esse campo de saber. Para o autor, há uma perspectiva mais tradicional para a qual “a leitura começa com o autor que expressa algo em um objeto (texto) que será assimilado pelo leitor em determinadas circunstâncias (contexto)” (idem, p. 37), que reconhecerá a leitura como a procura pelo que diz o autor do texto, figura principal nesse processo.

Outra possibilidade de entendimento já coloca o texto na centralidade da leitura, cabendo ao leitor decifrar, decodificar o que o texto diz, seja identificando sua estrutura ou reconhecendo seus mecanismos retóricos, ou seja, as estratégias de construção do texto. Uma forma mais complexa dessa perspectiva entende que “ler é analisar o texto” (idem, p. 38).

Uma terceira visão seria a da primazia do leitor sobre texto, apagando praticamente a existência de um autor e um contexto de produção. Para esse horizonte, a leitura “começa no momento em que o leitor se dirige ao texto” (COSSON, 2018, p. 38), podendo variar para uma organização mais simples que apoia a inexistência do texto sem um leitor, ou tendendo para uma forma mais complexa que entende que “ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade” (idem, p. 39).

Na presente dissertação, entendo que é de grande valia o conhecimento tanto dessas diferentes orientações de compreensão do conceito da leitura, quanto das capacidades que estariam envolvidas nessa prática. De fato, ler é um processo muito complexo e, dado a sua dinamicidade, seria proveitoso o uso de diferentes capacidades leitoras a depender dos objetivos que se têm, mas sempre pautando-se em uma escolha bem consciente de suas implicações não apenas no momento imediato da leitura, mas, principalmente, nos sentidos construídos a partir dessa interação com o texto.

O posicionamento que assumo, todavia, caminha para a percepção da leitura enquanto ato discursivo, assim como Rojo (2004) dispõe ao final de sua

explicação quanto às diferentes capacidades, colocando a relação entre leitor-texto em diálogo também com outros discursos, anteriores, posteriores e presentes nesses sujeitos, em uma situação de réplica provocadora de novos textos.

Citando Bakhtin (2006, p. 94),

o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma.

Dessa forma, ler pode ser entendido como a construção dos sentidos, isto é, como a compreensão de enunciados específicos feitos em resposta a outros enunciados, considerando esse uso da língua-linguagem em um tempo histórico específico, bem como em um determinado espaço social, determinados contextos de interação e enunciação.

Ademais, também apoio, como Cosson (2018), que ler representa a construção de sentidos da interação entre leitor e texto por meio de um diálogo, no qual se fazem presentes não apenas estes dois atores de forma mais imediata, mas também outras vozes, bakhtinianamente tomadas como discursos outros, contextualizadas em uma situação específica, em um dado tempo-espaço.

Na unidade didática, procuro incentivar essa percepção das vozes mobilizadas e das tensões ideológicas que se dão nessa relação entre leitor-texto-contexto com a indicação de questões problematizadoras. Essas reflexões não são uma normatização a ser respondida pelo estudante, mas sim, apoio para o desenvolvimento desse olhar específico, situado e questionador em relação aos textos e o que eles revozeiam.

Essa forma de se relacionar com o outro, isto é, com o texto, e conectar todos os enunciados/discursos que se fazem presentes nesse momento gera a transformação não apenas dessa cadeia de atos enunciativos, mas também do mundo social, isto é, dos contextos e realidades nas quais estes sujeitos se encontram e estarão inseridos futuramente (COPE, KALANTZIS, 2000, 2005, 2009).

Assim sendo, considerando que a enunciação é o produto do ato de fala, a realização concreta de um discurso em resposta e diálogo entre sujeitos, socialmente constituída (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), penso ser possível a assimilação do processo de ler como uma prática enunciativa e, conseqüentemente, situada.

Na seção a seguir, explorarei mais essa acepção.

3.2 Leitura como prática enunciativa situada

Como pontuado anteriormente, a prática da leitura é importante para a participação do ser humano na sociedade, sendo requerida em tarefas mais cotidianas, a exemplo de ler uma placa de um ônibus ou uma mensagem de celular, até as mais formais, como quando é necessário assinar um contrato, preencher um formulário de aplicação ou realizar uma prova de concurso público.

Além de acompanhar as pessoas em seu dia a dia, a leitura também pode ser realizada desde a mais tenra idade, talvez não da palavra verbal em si, mas com a leitura do mundo que envolve a criança e dos movimentos que a cercam. Como traz Gandini (2016), ao apresentar sua visão de como as crianças são potencialmente criativas por criarem vários significados para o que faz parte de seus mundos de modo imaginativo, esses pequenos sujeitos se movimentam com curiosidade por seu mundo imediato e, imaginativamente, usam múltiplas linguagens expressivas para significar sua realidade e seus elementos com um cuidado estético, isto é, com atitudes que buscam pela conexão de experiências e conhecimentos.

Essa leitura acima ilustrada pode ser compreendida como parte do que Freire (1989) expõe ao dar início às suas considerações acerca da importância do ato de ler. Em suas palavras,

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. [...] Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores (FREIRE, 1989, p. 9).

Expressando essa relação dialógica com o entorno, vê-se nas palavras do autor supracitado a construção de sentidos neste espaço físico, devido à materialidade da residência e do local, e metafórico, não por se pensar nele como mero resultado da imaginação infantil. Vê-se uma leitura metafísica porque o pequeno Freire não está preso ao universo reificado, dado que ele se coloca em interação com os elementos do ambiente para além de sua materialidade concreta, de sua presença *coisificada*, caminhando para a concepção destes enquanto sujeitos, interlocutores do processo.

Essa leitura é, para a presente pesquisa, uma prática situada. Segundo Cope e Kalantzis (2000, 2005, 2009), os processos de compreensão e cognição humana são contextualizados, sendo que os sentidos surgidos no engajamento dos sujeitos nas diversas práticas que envolvem a leitura, dentre outros processos, são “baseados em padrões reais de experiência, ação e interesse”⁹ (idem, p. 4). As práticas situadas também são, para os referidos autores, significativas para os sujeitos desse contexto específico, além de possibilitarem sua participação também considerando as diferentes experiências que já tiveram.

Como exposto no segundo capítulo desta dissertação, quando apresentei a ideia de Literatura enquanto espaço social, discurso e dialógico, oportunizador de experiências pensantes com a linguagem (SAMPAIO, 2019), entendo aqui que “todo texto é um interlocutor” (OLIVEIRA, 2019, p. 17), isto é, um sujeito que se apresenta ao leitor para um encontro discursivo, enunciativo e dialógico. Pode-se depreender que esse relacionar, enquanto verbo que expressa uma ação, vem a constituir um movimento dinâmico de ir e vir entre os atores que o estão elaborando, navegando por entre os múltiplos contextos socioculturais que existem no entorno dessa prática situada em um espaço-tempo específico.

Segundo Megale e Liberali (2020, p. 68), as pessoas carregam consigo uma diversidade de experiências vividas em suas comunidades, bem como diversos conhecimentos advindos de múltiplos contextos culturais. Essas vivências podem ser tomadas enquanto a “forma como cada sujeito experiencia uma mesma situação e como é por ela afetado” (idem, p. 60) e farão parte de um repertório vivencial, constituindo “meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais” (idem, p. 68).

Expando, então, a ideia de que a interação entre leitor e texto envolve o que cada um desses sujeitos representa enquanto criador de enunciados, lançando mão, para essa ação, não somente de seus repertórios linguísticos, mas também de suas vivências e experiências de leitura de mundo. Assim, a leitura se torna, aqui, uma prática que também mobiliza os patrimônios vivenciais dos sujeitos, isto é, repertórios formados por um “conjunto de recursos acumulados a partir de eventos vividos com o outro” (MEGALE, LIBERALI, 2020, p. 68).

⁹ Tradução nossa do original: “grounded in real-world patterns of experience, action and interest”.

Esse encontro dialógico que é a leitura, quando desenvolvido em um espaço que inspira a curiosidade e a sensibilidade estética de conectar os sentidos criados a partir dos confrontos de pensamentos próprios dessa movimentação, tem o potencial de provocar tanto a transformação dos sujeitos envolvidos, quanto de suas realidades. Tais possíveis transformações são tornadas visíveis por meio das construções de sentido tecidas, principalmente, pela participação ativa e consciente do leitor na interação da leitura.

Com a constatação do parágrafo anterior, deseja-se conduzir à compreensão da leitura como um processo, como um movimentar-se dinâmico de encontro e confronto dos repertórios linguísticos e vivenciais carregados pelos sujeitos envolvidos nessa ação. Essas experiências são do existir no mundo que os interlocutores carregam, mas, considerando essa prática inerente de dar à costura da leitura novos pontos e novas linhas, também o são de um existir transformado no mundo, em suas realidades.

De acordo com o que Freire (1989, p. 13) apresenta, a leitura é o

movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Reconhecer que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra enquanto unidade linguística, bem como admitir que todo ato de leitura desta última implicará necessariamente a continuidade da leitura da "palavra-mundo" (FREIRE, 1989, p. 9), pede pela adoção de uma abordagem política e contra hegemônica para o trato com esse ato, uma vez que ele não se finda na decodificação da língua. Dessarte, é desejável a compreensão da língua-linguagem e de sua relação com os contextos que envolvem sua produção enquanto prática discursivo-enunciativa situada.

Ademais, compreender a leitura como esse ato dinâmico, propulsor de movimentos contínuos de composição de sentidos, a aproxima de uma abordagem voltada ao processo de *meaning making*, isto é, de construção da significação e ressignificação dos enunciados. Por essa perspectiva, o ato de ler implica o de produzir textos, dado que, como visto nos parágrafos anteriores deste capítulo, as leituras de palavras-mundo pedem pela subsequente transformação da realidade pela (re)criação de enunciados por meio do diálogo com aqueles que foram lidos.

O processo de construção de sentidos, entendido como constitutivo do ato de leitura, já indica o afastamento de sua concepção daquelas estipuladas a partir de teorias nas quais língua ainda é um construto monolítico, fechado em si mesmo, representando um sistema de regras a serem dominadas proficientemente por seus falantes. Uma visão nessa esteira reflete o entendimento da leitura como decodificação de grafemas em fonemas pertencentes àquele idioma, resultando em palavras, orações e demais unidades de língua que originarão um texto. Provavelmente, pouco se pensa, neste trajeto, nos repertórios linguísticos e vivenciais dos leitores e em sua agência na construção dos sentidos da leitura.

Por agência, entende-se “a interpolação discursiva de diferentes formas de representação (de si mesmo e dos outros) e sua transformação” (JORDÃO, 2011, p. 432). Isso significa que, no ato de construir sentidos e significar o que se coloca em um encontro discursivo-enunciativo e dialógico, outros sujeitos, pensamentos, saberes e suas formas são qualificados, ou melhor, categorizados.

Mais do que encontrar o sentido dos outros, a agência faz com que o ato de ler seja também um processo de conhecer, confrontar e conscientizar-se de si mesmo; para além do plano de um suposto autor, é valoroso como os sentidos são atribuídos aos textos pelos sujeitos, leitores, de forma ativa e crítica quando estes questionam os caminhos pelos quais os sentidos foram construídos e por que esses sentidos foram tecidos.

A agência dos sujeitos está nessa postura por eles assumida e continuamente provocará transformações em seu próprio agir, mesmo que isso se dê, por vezes, de forma não totalmente consciente. Por essa razão, ela é situada em tempo-espço específicos, sendo marcada por essa temporalidade e para esta orientada.

Sobre esse aspecto, Emibayer e Mische (1998) expõem que a agência humana é um processo de engajamento social situado temporalmente, envolvendo presente, passado e futuro na ação de pensar em alternativas para um fato, prática ou evento, contextualizando o que já aconteceu a fim de delinear projetos futuros. Uma vez que tal agentividade é contínua, sempre em renovação em cada ato dos sujeitos, passa a existir um constante trânsito por entre contextos diferentes, com outras vozes e enunciados.

A conceptualização dos autores supracitados mostra vicinalidade quanto à perspectiva dialógica por mim trazida no segundo capítulo dessa dissertação, a

respeito do que é língua, quando se sustentou a ideia de linguagem enquanto prática discursiva e diálogo entre o eu que, por meio de uma relação alteritária com o outro, reconhece, desconstrói, organiza e cria suas enunciações.

O ato de ler, em uma concepção mais dialógica e inspirada em Bakhtin (1997; 2006), diz respeito a um diálogo tecido entre sujeitos/seres e contextos tanto de produção, quanto de recepção. Esse diálogo possibilita a construção de sentidos, sendo um ato também de partilha e co-construção de sentidos com a colaboração do outro, caracterizando, portanto, uma prática social em que os sujeitos se engajam de modo ativo.

Como dizem os próprios postulados bakhtinianos, enunciados e sujeitos são perpassados por muitas outras vozes além de suas próprias, que formarão e orientarão a visão e interpretação do mundo e o que nele existe. Assim, valendo-se aqui de uma alusão ao poeta John Donne, de mesmo modo que nenhum homem é uma ilha¹⁰, também não o são as leituras.

Argumento aqui, portanto, em favor de uma concepção de leitura enquanto prática social, enunciativa e situada, uma movimentação fluída e dinâmica do leitor em uma relação dialógica com o texto, sendo que este primeiro construirá os sentidos dessa leitura por meio do confronto e de uma tessitura alteritária que pede a mobilização de seus repertórios linguísticos e vivenciais.

Isso, por sua vez, inspirará o engajamento do sujeito com tal prática discursiva, posto que implicará em novos enunciados, como também na ressignificação de outros tantos e na transformação em potencial da realidade desse sujeito leitor.

Essa prática não depende exclusivamente da construção de sentidos do leitor em interpretação do verbal, dado que se admite, nessa dissertação, a existência de uma multiplicidade de linguagens para sua realização. Por isso, entendo que a leitura também pode ser compreendida como uma prática enunciativa situada e de (re)design, ponto que explicarei melhor na seção seguinte.

¹⁰ Referente ao poema "No man is an island,/ Entire of itself,/ Every man is a piece of the continent,/ A part of the main./ If a clod be washed away by the sea,/ Europe is the less./ As well as if a promontory were./ As well as if a manor of thy friend's/ Or of thine own were:/ Any man's death diminishes me,/ Because I am involved in mankind,/ And therefore never send to know for whom the bell tolls;/ It tolls for thee".

3.3 Leitura como prática enunciativa situada e de (re)design

A leitura enquanto uma prática enunciativa e, conseqüentemente, discursiva, implica a construção de sentidos, isto é, a interpretação e significação dos encontros e confrontos que se dão entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Ler, nesse sentido, pode ser compreendido como um ato tanto de construção discursiva e dialógica, quanto um processo de representação dos sentidos.

Tal visão é próxima ao que Kalantzis e Cope (2015) postulam quanto à noção de representação, isto é, de construção e materialização de sentidos em práticas sociais – leitura e escrita, por exemplo – como um ato de design. Por design, os autores entendem justamente essa formulação de significados e sentidos que leva à transformação ativa e dinâmica do mundo social, por meio de múltiplas linguagens e recursos de representação de pensamentos, ou seja, recursos semióticos.

Para os autores, esse processo de construção de sentidos pode ser considerado como “uma forma de design ou transformação ativa e dinâmica do mundo social”¹¹ (COPE, KALANTZIS, 2009, p. 166), sendo que o estabelecimento de conexões e correlações entre os sentidos é o maior recurso para essa construção.

Nas palavras dos teóricos supracitados, “a noção de design enfatiza o potencial produtivo e inovador da linguagem enquanto sistema de construção de sentidos”¹² (KALANTZIS, COPE, 2015, p. 25), além de reconhecer que “os textos são projetados usando um conjunto de escolhas historicamente disponíveis entre diferentes modos de significações”¹³ (idem, p. 29).

Ao início desse processo de design, os recursos e materiais expressivos à sua disposição para atribuição de sentido são orquestrados e considerados nas formas de significação já disponíveis na comunidade do sujeito, parte chamada pelos referidos autores de *Available Designs*. A partir deles, o *Design*, termo que representa o movimento de tecer os sentidos dessa relação, começa e vai reconstruindo esses recursos disponíveis conforme as intenções do sujeito, o que é também um processo de construir a si mesmo enquanto são feitos os sentidos e escolhas daquela prática

¹¹ Tradução nossa do original: “a form of design or active and dynamic transformation of the social world”.

¹² Tradução nossa do original: “the design notion emphasizes the productive and innovative potential of language as a meaning-making system”.

¹³ Tradução nossa do original: “texts are designed using the range of historically available choices among different modes of meaning”.

social na qual ele está engajado. O mundo, assim, é *redesenhado* nesse ato, portanto, marcas desse sujeito e sua ação são deixadas quando ele participa ativamente do processo de *meaning making*, o que é nomeado pelos referidos autores de *Redesign*.

Ainda para o desenrolar desse design, Cope e Kalantzis (2009) entendem que podem figurar no processo diferentes modos de sentido, isto é, diferentes recursos semióticos para o engajamento do sujeito. Esses modos vêm a ser de origem linguística, gestual, visual, sonora ou espacial.

Nessa conjuntura, as práticas sociais de linguagem passam a oportunizar múltiplas maneiras de participação, engajamento e atuação dos sujeitos nas práticas enunciativas situadas que envolvem o ato de ler. A leitura, assim, é vista como processo ativo de construção de sentidos, sendo eles múltiplos; processo ainda dinâmico de transformação, uma vez que “os construtores de sentido não são simples replicadores de convenções representacionais. [...] Construtores de sentido não usam simplesmente o que lhes foi dado: eles são completos criadores e recriadores de sinais e transformadores de sentido”¹⁴ (idem, p. 175).

Da mesma forma que o tecelão se vale de diferentes linhas para formar seu tecido, o leitor também vai de um modo de linguagem para outro, ajustando-se e adequando o que mais parece coerente com aquela etapa da costura. O conceito de modo de linguagem pode ser compreendido como “recurso semiótico socialmente feito e culturalmente dado para a construção de sentido”¹⁵ (KRESS, 2010, p. 79), representando imagens, sons, gestos, textos escritos, entre outras formas de representação e comunicação e podendo ser encontrados tanto no texto em leitura, quanto nas escolhas para construção dos sentidos do leitor durante a leitura.

Levando em consideração a construção de sentidos durante as movimentações do ato de ler, isso significa que não há uma única rota possível de compreensão do texto, isto é, de leitura, tampouco um padrão de texto idealizado para a concepção de leitura aqui desenvolvida, visto que há múltiplas linhas das quais os sujeitos podem lançar mão para traçar esse percurso, todas partes dos *available designs*.

¹⁴ Tradução nossa do original: “meaning makers are not simply replicators of representational conventions. [...] Meaning makers do not simply use what they have been given: they are fully makers and remakers of signs and transformers of meaning”.

¹⁵ Tradução nossa do original: “socially shaped and culturally given semiotic resource or making meaning”.

Os sentidos da leitura têm o potencial, assim, de serem construídos por diversos modos, assim como os enunciados, textos, repertórios e eventos. Tal característica é representada pelo adjetivo multimodal, designando a presença de modos distintos, não como compensação aos recursos linguísticos, mas funcionando juntos como recursos semióticos (idem, *ibidem*).

Estes recursos semióticos não são réplicas exatas contingenciadas pelos modelos cognitivos de representação delimitados pelos sujeitos, pois os sentidos são gerados em um processo, o que implica que tais recursos se situem nessa dimensão de um movimento emergente da relação entre atores humanos e os recursos, um podendo moldar o outro.

Destarte, com a noção de leitura ampliada para uma prática social, enunciativa e situada, portanto, não totalmente determinada, torna-se possível ancorar essa organização do encontro enunciativo-discursivo e dialógico entre leitor e texto por meio da construção de seus sentidos também na leitura enquanto ato de design.

Esses sentidos não são pré-existentes a tal interação, tampouco únicos, já que dependem dos repertórios linguísticos e vivenciais dos sujeitos participantes dessa prática. Nesse processo, ainda, figuram múltiplos modos/recursos semióticos, os quais serão apropriados e transformados, assim como também o será sujeito e mundo.

A seguir, indicarei como essa visão de leitura advogada até aqui pode colaborar para o entendimento da acepção de leitura como uma prática também rizomática, posto que, como afirmado acima, os sentidos construídos pelo leitor em diálogo com o texto não são totalmente pré-determinados ou únicos.

3.4 Leitura como prática rizomática

Nas sessões anteriores, foi defendida a acepção de leitura enquanto prática social e situada, por envolver um diálogo entre sujeitos leitores e textos, em um espaço-tempo específico. Além disso, o ato de ler implica um processo ativo e dinâmico de construção de sentidos gerados pelas afinidades e distanciamentos desse encontro enunciativo-dialógico, sendo, portanto, também uma prática de design. Por fim, foi destacado que esse tecimento de significações pode demandar

variadas linguagens tanto para se compreender o que está enunciado pelo outro, quanto para materializar essas compreensões construídas pelo leitor.

Acredito, nessa pesquisa, que esse processo de leitura não é apenas múltiplo nos recursos semióticos empregados para a trama do texto, tampouco por conta dos diferentes modos dos quais o leitor pode lançar mão para expressar suas interpretações. Como será exposto nos próximos parágrafos em leitura de Deleuze e Guattari (1995), ao considerar-se que a leitura é uma prática enunciativa situada de design de sentidos, em diálogo entre um eu e um outro específicos, em um determinado espaço-tempo, em uma construção de enunciados única porque irrepetível, os repertórios trazidos por esses sujeitos são capazes de se conectar de diversas formas, o que faz também com os sentidos possíveis a serem construídos sejam, também, múltiplos.

Em sua obra *Mil Platôs*, os filósofos Félix Guattari e Gilles Deleuze expõem a existência de três tipos de livros e, conseqüentemente, de trabalhos com a escrita e a leitura. Para sedimentar seu pensamento, eles recorrem à botânica, evocando as ideias de raiz, fascículo e rizoma.

O livro-raiz representaria a estrutura clássica, que imita o mundo através de procedimentos próprios a ele, postulação essa condizente, na visão dos autores, com uma vertente estruturalista da linguagem, trazendo sempre para a centralidade um objeto único que apenas se subdivide em uma sequência dicotômica. Em outros termos, há sempre uma unidade principal e suas ramificações são exemplos de uma relação biunívoca.

Uma segunda possibilidade de compreender o livro seria imaginá-lo como uma raiz fasciculada: não há um eixo principal, mas sim, uma “multiplicidade imediata e qualquer de raízes secundárias que deflagram um grande desenvolvimento” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 12-13). Todavia, essa multiplicidade é erguida sob falsos pretextos, posto que ainda há uma raiz principal dessa construção no passado ou no futuro, portanto, ainda existe uma estrutura relativamente biunívoca, não rompendo-se totalmente com o dualismo das proposições estruturalistas da opção anterior.

Por conseguinte, o ideal para os autores supracitados seria pensar em rizomas: ramificações de enunciados que não se originam de um eixo principal, tampouco tem seu desenvolvimento restrito a essa *coluna*. Como pontuam Deleuze e Guattari (idem, p. 32),

O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. [...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.

A ideia do rizoma remonta aos bulbos e tubérculos, como o gengibre e a batata comum, possuidores de raízes adventícias que nascem de seu caule, paralelamente ao solo, a partir de espécies de nós. A maioria dos rizomas são subterrâneos e, quando já desenvolvidos, tem uma imagem parecida com a de uma vassoura sem cabo.

A função destas raízes é também de nutrição, mas principalmente de reprodução daquele ser. Essa finalidade se faz presente no fato de que as ramificações do rizoma são independentes entre si, no sentido de não serem vitalmente nutridas por uma matriz principal, e ao mesmo tempo estão conectadas umas às outras por surgirem do mesmo caule, sem uma ordem geneticamente pré-determinada.

Deleuze e Guattari (ibidem) se inspiram neste conceito de botânica para explicar a forma com que os sentidos são desenvolvidos: a exemplo dos bulbos e tubérculos ramificados em qualquer ponto do rizoma, não há proposições mais importantes ou vitais que outras. Além disso, os sentidos, assim como os próprios rizomas, conseguem ser quantos forem possíveis existir, sempre interligados não hierarquicamente, podendo afetar e/ou recair uns sobre os outros.

Para que um rizoma se forme, há de se observar a existência de sete princípios. São eles:

- Princípios da conexão e da heterogeneidade: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 14), conectando cadeias semióticas a relações de poder, ocorrências de outras áreas de conhecimento, bem como ao meio social. Sob essa perspectiva, uma cadeia semiótica, isto é, um conjunto de enunciados é como um tubérculo, acumulando em si não apenas atos discursivos, mas também perceptivos, sensoriais, gestuais;
- Princípio da multiplicidade: um rizoma possibilita o entrecruzamento de múltiplas “Linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de

desterritorialização e desestratificação” (idem, p. 10), proporcionando diferentes conexões entre sentidos não necessariamente feitos da mesma natureza, isto é, pertencentes ao mesmo corpo de conhecimento – linguístico, vivencial;

- Princípio da ruptura a-significante: o rizoma pode ser interrompido, *quebrado*, em qualquer uma de suas linhas constituintes, do mesmo modo que se pode retomá-lo a partir de qualquer linha. Isso significa que os sentidos não são isolados entre si, como defenderia, por exemplo, uma visão estruturalista de língua;
- Princípios de cartografia e de decalcomania: “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo” (idem, p. 20), isto é, não é possível constituir um rizoma com base em modelos pré-definidos, tampouco em uma sequência pré-determinada de comandos padronizados. Os rizomas não passíveis de infinitas reproduções, dado que dependem das conexões feitas naquele momento de enunciação, como um mapa: é uma construção aberta, “conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (idem, p. 21).

Isto posto, é possível afirmar que, de certa maneira, Deleuze e Guattari defendem uma prática enunciativa situada, pois como discutido na sessão anterior, esse conceito remonta ao caráter específico dos enunciados, construídos em um determinado tempo-espço, além de mobilizar repertórios também específicos por serem próprios de um sujeito. Assim, o processo de construção de sentidos é sempre uma novidade e alcança novas possibilidades de significação a depender do *mapeamento* que os sujeitos em diálogo farão durante sua interação, sendo passível de uma multiplicidade de formas e meios de materialização e engajamento.

Além disso, os autores supracitados sustentam o substantivo multiplicidade para a constituição do rizoma. Em suas palavras, “as multiplicidades se definem por fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 6), linhas as quais o sujeito percorre para traçar seus próprios nós e dar vazão a novos pensamentos fomentados pelos diversos pontos de entrada e de corte permitidos segundo essa abordagem.

É possível, assim, pensar em uma prática de leitura que assuma esse caráter rizomático a fim de suscitar a multiplicidade de caminhos imagináveis pelo leitor enquanto se coloca em construção dialógica e encontro com o texto. Uma leitura rizomática pode ser entendida na condição de uma leitura desterritorializada, isto é, que vai além de um processo de decodificação do código linguístico e do *desvelamento* da verdade única que existiria nos desejos do autor.

Uma leitura rizomática, ainda, é desterritorializada porque múltipla: ela não depende de raiz-língua para se realizar, tampouco ficará presa a uma *espinha dorsal* que limita sua genética; ela é múltipla por pode se conectar a diversos repertórios, inclusive os vivenciais, bem como é passível de (re)crescimento e (trans)formações constantes, a cada nova *movência de leitura* feita, para usar um termo pontuado pelos próprios Deleuze e Guattari.

Assumir essa abordagem da leitura como rizoma, então, vai na direção oposta daquelas competências leitoras centradas na língua-código, que conduzem à decodificação, e de compreensão do texto a partir da centralidade do autor ou do texto como sujeitos independentes do leitor e de seus contextos.

Também é possível entender, destarte, que a leitura rizomática tem mais significado quando provocada em práticas que valorizem a diversidade de discursos, o caráter social da língua-linguagem, além da situacionalidade desse processo linguístico, que não depende exclusivamente do domínio de um idioma para acontecer.

No aspecto da leitura literária, entendendo-a como um processo de experiência pensante (SAMPAIO, 2019) com a língua-linguagem promovido de forma ancorada na Literatura enquanto espaço social de expansão de repertórios linguísticos e vivenciais por meio de encontros dialógicos significativos, a perspectiva rizomática potencializa a agência dos sujeitos leitores e autores de seus sentidos únicos porque irrepetíveis na condição de enunciados.

Continuo o capítulo, então, desenvolvendo a ideia acima exposta.

3.5 Leitura literária como experiência pensante com a linguagem

No segundo capítulo da presente dissertação, foi defendida a compreensão de que a Literatura não é sinônimo de objetos tangíveis, culminando em um grupo

seleto de obras que figuram na sociedade como coisas fechadas em si mesmas, finitas e estáticas, normalmente dentro do escopo da literatura com l minúsculo. Bakhtinianamente, a Literatura é espaço para a promoção da eventicidade do ser-texto literário, espaço este possibilitador de encontros discursivo-enunciativos e dialógicos entre leitores e textos.

O encontro a ser sediado na Literatura enquanto *casa* do Ser-evento reside no processo de leitura do literário, da prática ativa e social de buscar compreender o texto, respeitando-o enquanto sujeito, a partir dos repertórios que o leitor possui. Tal ato (re)tece as linhas que formam ambos os atores desse processo, dando novos laços, novos nós, novos pontos que transformarão a costura de outrora, isto é, os sujeitos que se encontraram inicialmente, em diferentes tecidos, tomando parte em contextos ressignificados e em mundos transformados.

A leitura literária tem potencial, assim, para conduzir o sujeito leitor a uma reflexão sobre a língua-linguagem, bem como “a indagações sobre o que somos e o que queremos viver” (COSSON, 2018, p. 51). Essa experiência, também vista como experiência literária, vem a ser oportunizada por uma leitura mais orientada ao estético, isto é, “para o texto em si mesmo e o que acontece durante o processo de construção de sentido” (idem, p. 54).

Na presente dissertação, o conceito de estética é tomado, como em Vecchi (2017, edição kindle), enquanto um senso “alimentado pela empatia, pela relação intensa com as coisas”, conectando-as e não separando-as em categorias rígidas, inflexíveis, independentes, em um movimento que vai contra às barreiras criadas por uma visão mais tradicionalista e estruturalista.

Em outras palavras, a estética é aqui como sensibilidade e potência de conectar as coisas, “uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado” (idem, ibidem) que estimula a criação de conexões e a relação curiosa entre os seres humanos e o seu entorno – seja ele social, linguístico, literário, cultural ou outros.

Para a autora supracitada, com essa acepção de estética enquanto “promotora de relações, de conexões, de sensibilidade, de liberdade e de expressividade, parece natural uma aproximação à ética” (idem, ibidem). Conceptualizando o termo ética, Vecchi coloca estar nessa ideia contida a noção do cuidado, da atenção, da sensibilidade em respeito ao outro, em sua diversidade, bem como em demonstração de empatia pela relação/conexão que se constrói.

A partir de minha compreensão das colocações acima dispostas em relação à leitura enquanto processo situado e rizomático de construção de sentidos no encontro discursivo-enunciativo e dialógico entre leitor e texto, entendo que, na leitura literária, o leitor se depara com uma grande profundidade de sentidos vindo a seu encontro, em modos distintos, isto é, em linguagens múltiplas. Essa realidade pede pelo que chamo de (est)ética da sensibilidade, por entender, assim como Vecchi, que estética e ética são próximas e imbricadas uma na outra.

A (est)ética da sensibilidade, ao potencializar essa criação de relações entre os sujeitos e seus repertórios, não somente evoca o que comumente se lembra com o adjetivo sensível, isto é, sentimentos de emoção com os recursos observados. Essa orientação para a conexão pede pelo distanciamento de técnicas mecânicas de decifração de unidades de língua, frequentes na competência leitora de decodificação, em preferência da aproximação a uma dimensão mais dialógica e significativa do ato de ler.

Encontrar com o outro-literário dialogicamente em uma prática de leitura literária significa lê-lo como se lê discursivas os outros sujeitos nas interações e práticas, com olhar e escuta sensíveis aos múltiplos enunciados trazidos, bem como às vozes que estes ecoam e aos modos ali implicados.

Na leitura literária, um acontecimento de linguagem potencializado na e pela Literatura, espera-se que o leitor se movimente em diferentes direções, isto é, que ele não se prenda aos engessamentos de uma leitura tradicional, estruturalista. Nesses possíveis percursos, há a possibilidade de se mobilizar diferentes recursos semióticos, bem como diferentes partes dos repertórios vivenciais dos sujeitos leitores naquele contexto enunciativo específico, situado.

Dessa forma, pode-se entender que percorrer o espaço-evento Literatura, objetivando fazer disso uma experiência pensante com a língua-linguagem, permite o seguimento de múltiplos percursos de leitura. Mesmo que em escalas diferentes, quer se tenha o texto literário impresso ou digital, a leitura literária sempre será um movimento de construção de sentidos diversos, moldado pelos repertórios linguísticos e vivenciais que o leitor carrega, além da própria forma com que a interação entre ele e o texto acontece (OLIVEIRA, 2019).

Em contraposição às capacidades de leitura apontadas como insuficientes para a verdade vivência do leitor por Rojo (2004), compreendo que a leitura literária pode potencializar a agência do leitor enquanto sujeito consciente de seus

movimentos, recuperando contextos, colocando suas experiências em relação com o texto, percebendo outras relações intertextuais, interdiscursivas e multimodais, confirmando ou não suas generalizações, comparações e inferências nos novos enunciados construídos durante essa prática discursiva.

Para tanto, é desejável que o leitor participe e se engaje de forma responsiva nessa experiência de leitura literária. A responsividade (BAKHTIN, 2006) como atribuição de sentido a um encontro discursivo-enunciativo e dialógico não é necessariamente resultado concreto, palpável, construído de um leitor que responde adequadamente a uma série de comandos de decodificação, mas se inicia no próprio ato de ler, continua nos caminhos escolhidos para dá-lo seguimento e nos enunciados criados enquanto expressão dos sentidos atribuídos ao confronto e diferenciação do eu em relação ao outro.

Tal diálogo, mais imediatamente, transformará o texto e o sujeito pois, como pontuado nas sessões anteriores, a leitura enquanto uma prática enunciativa, situada, rizomática e em movimentos de design culmina nessa ressignificação. As realidades e espaços pelos quais esses sujeitos transitam também podem ser transformados, mesmo que isso não aconteça de forma tão rápida ou expressiva. Entendo que a própria atitude responsiva do leitor, que o orienta à essa construção ativa de sentidos na relação com o outro, implica a (re)criação de enunciados que, em circulação, já tornarão aquele contexto em um contexto retinto em um mundo novo.

Para Dalvi (2013), os movimentos que cabem no processo de ler o literário são interpretativos, analíticos e críticos, em oposição àqueles burocráticos, abusivos, hedonistas, aleatórios e banalizados cujo *modus operandi* traz sombras de instrumentalização do texto literário. Uma postura ancorada nessa leitura mecanicista por vezes reforça a idealização da leitura literária acessória, *cosmética*, ao alcance apenas de uma seleta “gente ‘genial’ (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), ‘ociosa’ (que tem tempo para ficar discutindo ‘o sexo dos anjos’) ou ‘viajante’ (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido)” (idem, *ibidem*, p. 75).

Paralelamente, Cosson (2018) apreende a leitura na qualidade de diálogo com experiências de outros compartilhadas por sujeitos leitores e pelas quais eles se inserem em comunidades. Por extensão, a leitura literária se configura nas indagações sobre os valores da sociedade, o que é ser humano e o que se quer viver

nessa condição, em um exercício criativo a resultar na experiência expansiva de fronteiras e das formas de dizer/viver o mundo.

Concordo, nesta dissertação, com a noção de leitura literária enquanto interação dialógica/relacional entre leitor e texto literário provocadora de atritos, a exemplo dos postulados dos dois autores supracitados. À medida em que o leitor experiencia esse modo de estar em encontro com o texto por si só, significando os contextos envolvidos nesse processo com novos ou retintos sentidos, ele o caracteriza como enunciativo e discursivo.

Em consonância, ainda apoio que essa leitura consciente e (est)ética é uma prática social situada de língua-linguagem e de reconhecimento do discurso literário como situado histórico-social-culturalmente a partir de um dado espaço-tempo, prática esta conduzida por um leitor responsivo, ativo, *percebedor* dos recursos expressivos e dos efeitos gerados por específicas ordenações de unidades de língua.

Todavia, é válido rememorar que o texto literário aqui é sempre entendido como oposto de objeto, não tomado como um construto de língua advindo de uma natureza morta, enclausurada e às mãos do todo poderoso leitor que apenas dialoga com outros sujeitos humanos.

Adverso que as abordagens do texto como objeto resultante da composição de um autor possivelmente inviabilizam a dimensão alteritária do encontro entre leitor e texto, únicos interlocutores realmente dispostos para a realização da leitura, além de refletir certa herança estruturalista por ser determinada por um indivíduo que faz de um signo, frequentemente representado verbalmente, na palavra, sua fala e seu espelho.

Em paralelo, não entendo que o autor se insere exclusiva e unicamente no diálogo com o leitor, mas sim, o texto literário. Apesar de não ser um ser humano, o texto literário pode ser reconhecido enquanto sujeito de leitura, de aprendizagem, de diálogo, pois é um ser social que constitui enunciados únicos, existentes em contextos sistematizáveis e não sistematizáveis de língua-linguagem, com potencial para práticas discursivas alteritárias, possibilitando a existência de experiências dialógicas.

Nessa direção, o texto literário é também sujeito social inerente da leitura literária enquanto diálogo entre sujeitos, tornando possível a colisão e coalizão de ideologias/posições axiológicas pelo espaço-evento Literatura.

A Literatura apenas completa sua essência de evento possibilitador de experiências pensantes com a linguagem (SAMPAIO, 2019) se a via de sua realização

for a leitura *experienciadora* do sujeito texto literário em movimento e tessitura de sentidos em contextos de espaço-tempo específicos (TINOCO, 2013), de todos os atores enlaçados nesse processo de fazer vir a ser, eles próprios, sujeitos transformados, conscientes e transformadores da realidade.

Ao contrário de colocar pretextos e segundas intenções para encaminhar o sujeito leitor a esse encontro enunciativo-discursivo e dialógico, sob a premissa de uma leitura que leva a conhecer terminologias das metalinguagens linguísticas, literárias, bem como de elementos extratextuais, a leitura literária respeita o texto como sujeito, portanto, conduz a ele mesmo sem desconsiderá-lo como sujeito social.

A multiplicidade de construções de sentidos possíveis na leitura literária vem em rememoração ao conceito de rizoma cunhado por Deleuze e Guattari (1995), dizendo respeito ao movimento de fazer tecer o todo de uma compreensão discursiva, de um diálogo, por diferentes linhas que não se ligam a uma principal, sempre restringidas a essa *raiz* uma que estrutura suas confluências.

No que tange à leitura literária, é possível colocar que o processo de *meaning making* tecido pelo sujeito leitor, em mobilização/expansão de seu repertório linguístico e vivencial, segue a ideia do rizoma, pois tem o potencial de se realizar por caminhos diversos.

Por conta disso, não considero que existam protocolos específicos para a leitura literária e para a leitura de outros textos, de outras esferas. O que acredito que exista é a mudança no *como* os protocolos serão seguidos: prezando-se pelo diálogo, pela interação entre sujeitos dispostos nesse encontro discursivo, reconhecendo-se a multiplicidade rizomática dessa prática que também pode ser considerada, como demonstrado anteriormente, uma prática de redesign.

De mais a mais, nos movimentos em leitura de um texto literário na língua-linguagem de territórios outros, considerar as dimensões de trajetória que a construção de sentidos enquanto rizoma torna realizável possibilita maior engajamento do sujeito leitor com todos os repertórios que integram a bagagem a ele pertencente, sujeito este que também é falante de línguas outras, conhecedor de linguagens outras e *repertoriador* de conexões outras além daquelas dispostas em um horizonte imediato pressupostas por outrem.

Agora, penso ser mister entender quais são as possíveis implicações que essa abordagem para a prática da leitura literária teria quando pensada sua realização em contextos de aprendizagem de língua inglesa no domínio escolar.

3.6 A leitura literária e o ser leitor

O que Zumthor (2000) traz quanto à compensação da dimensão mais profunda que as palavras podem apresentar em seu significado é importante para o que nessa pesquisa é delineado sobre a leitura literária, principalmente por conta do destaque que o autor dá ao fato de que tal amplitude possibilita que “o olho não somente *leia*, mas *olhe*; é encontrar, na visão de leitura, o olhar e as sensações múltiplas que se ligam a seu exercício” (ZUMTHOR, 2000, p. 73).

Algo semelhante também é escrito por Bajour (2012, p. 19) na compreensão do “ouvir transformado”, que toma lugar na leitura consciente, intencional e ativa, afastando-se de um “registro passivo e por vezes distraído dos sons do outro”, citação na qual também inserimos uma noção de som não necessariamente medido por decibéis, já que se trata de linguagens, portanto, qualquer linguagem teria possivelmente a capacidade de ser meio de expressão e, por isso, ser *ouvida* quando de sua leitura.

Tais referências são trazidas pois, como levantado no capítulo anterior, Literatura aqui significa espaço de encontros dialógicos éticos entre o eu-leitor e o outro-literário, atores dessa prática discursiva possibilitada pela construção de saberes e sentidos em contato com todo o repertório carregado por estes sujeitos, do qual fazem parte, por exemplo, os contextos de produção e recepção do texto literário, bem como dos interesses e silenciamentos que são costurados nestes discursos.

Outrossim, o leitor, sendo um sujeito também social, responsivo, transformador, consciente e conscientemente dialógico, compreende seu potencial criador de sentidos em reconhecimento ao caráter fluído, dinâmico e de devir da língua-linguagem, bem como de suas práticas. Logo, ele compreende também que o diálogo da leitura literária não fica somente em sua interação com o outro-literário, mas se espalha para outros: leitores, humanos, sujeitos, realidades.

Dessarte, para que se tenha um provável aprimoramento da leitura em uma percepção (est)ética, ideológica e crítica (TINOCO, 2013), o leitor aqui idealizado não desenvolve uma função em muitas outras, pois entende que o ato de existir no mundo é também um constante reexistir pelas leituras de mundos e de *palavras* (FREIRE, 1989) não necessariamente verbais, mas de muitos modos diversos.

Parte da condição de existência leitora desse sujeito está no agir criticamente em promoção de mais encontros justos, democráticos e agenciadores na

Literatura. As contribuições de Bajour (2012), nesse aspecto, são extremamente válidas, principalmente com sua defesa da prática da leitura literária inseparavelmente da socialização dos significados construídos pelos leitores no ato da leitura.

Assim como a autora acima mencionada, acredito que a leitura literária tem como um de seus pilares, além da dialogicidade, da multiplicidade de sentidos e do literário como sujeito, a democracia da palavra compartilhada, que representa

o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual (idem, 2012, p. 25).

Entendo que, para além de leitores decodificadores, seja importante fomentar a (trans)formação de *seres lutores* (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013): sujeitos leitores plenos (TINOCO, 2013) que entendem que ler não é um ato solitário porque sempre será construído com muitas vozes, na perspectiva da alteridade (BAKHTIN, 1997), e é um ato além do explícito, no qual ele pode se embrenhar no mundo que se abre pela Literatura.

Rojo (2013) usara o termo *lautor* para designar aqueles sujeitos que são, ao mesmo tempo, produtores e consumidores dentro da web 2.0, tecnologia que permitiu um fluxo descentralizado de criação e recepção de conteúdos. Nas palavras da autora, “A Web 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis” (idem, p. 119).

Antes dela, Chartier (1997) já indicara o uso do termo *lautor* em representação do leitor que não tem mais uma distinção ou separação clara da figura do autor. Na contemporaneidade, graças às novas práticas letradas mediadas pela tecnologia, houve a dissolução das barreiras que separavam estes dois atores, tornando-os um só, o ser *lautor*, responsável pela construção dos sentidos de sua leitura e, ao mesmo tempo, pela transformação daqueles enunciados, de si, do texto e dos contextos.

Em sinal de concordância com o que expressam os autores supracitados, expando essa noção por entender também que esse ser *lautor* é mais que um simples leitor, já que ele quebra com o *habitus* interpretativo, isto é, ele não constrói seus sentidos única e exclusivamente pela força exercida por mecanismos sociais, políticos

e/ou culturais. Sustento que o ser leitor identifica esses elementos e luta para ouvir a palavra do texto literário para além deles (MONTE MÓR, 2018), principalmente, porque tem a consciência de que, além de leitor, ele também é autor da sua construção de sentidos; é um ser pois, sob o olhar bakhtiniano, mais que uma presença, ele é um todo em formação.

Ter a leitura literária como *vivência* é mais complexo do que se encontra em prescrições de procedimentos de leitura. Não ocorrem diferentes modalidades de leitura literária pois esta não é meio de instrumentalização do ato de ler de forma prescritiva. Ao contrário, quando realizada pelo ser leitor, é constantemente indagada e questionada, sendo primordial o pensamento curioso e as boas perguntas, que o levarão a construir os sentidos de forma crítica e reflexiva, procurando não apenas pelo que está posto diante de seus olhos, mas pelos não ditos e silenciamentos tecidos nele, aprimorando cada vez mais essas perguntas.

Tais questionamentos encontram seu pleno sentido quando a leitura literária é realmente aceita como um ato (potencialmente) compartilhado e encorajam “novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas em diálogo com os outros e com os livros” (LONG, 1993, p. 194 apud COSSON, 2018, p. 139).

Portanto, a leitura literária como prática social, enunciativa, situada e rizomática em um ato de design promovido pelo encontro dialógico entre ser leitor e texto literário ganha maiores proporções quando parte de uma proposta de aprendizagem linguística crítica, problematizadora, que questiona os discursos naturalizados por meio do olhar e ouvir transformados, (est)éticos.

3.7 Implicações para o ensino crítico/transgressivo de inglês no ensino médio das práticas de leitura literária

Ler e aprender a ler o texto literário envolvem muitos tipos de conhecimentos, competências leitoras e, conseqüentemente, de letramentos. Muitas vezes, esses saberes pertencerão a ordens e naturezas distintas, como explicarei mais pontualmente a seguir. Entretanto, é importante que sempre se tenha em mente que a leitura literária, como aqui argumento, é uma prática social, situada (COPE,

KALANTZIS, 2000, 2005, 2009) e rizomática (DELEUZE, GUATTARI, 1995) promotora de uma experiência pensante (SAMPAIO, 2019) com a língua-linguagem. Os sentidos construídos nessa movimentação em leitura do outro, entendido como o sujeito texto literário, guiam-se por uma (est)ética da sensibilidade que, em leitura de Vecchi (2017), remete ao processo de empatia que coloca em constante relação e transformação todos os sujeitos engajados em uma determinada prática enunciativa.

Há de se pensar, então, qual perspectiva de aprendizagem e quais capacidades/competências de leitura são capazes de sustentar a dimensão da prática do ler como interação e interpretação de discursos por sujeitos leitores e textos literários.

Rojo (2004, p. 1) pontua que a escolarização da leitura não tem sido capaz de formar leitores, tampouco produtores de textos eficazes, principalmente por centrar-se na leitura “para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra”. O que se tem nesse quadro são práticas de uma leitura linear, demandando apenas a localização e repetição de dados explícitos, sem preocupação com a relação e interpretação do que se lê.

É possível perceber uma ideologia estruturalista por trás desse posicionamento, visto que não se oportunizam espaços nesse tipo de proposta para o livre pensar na Literatura, para o transitar por entre diferentes repertórios, estabelecendo diferentes conexões a cada movimento que se faz, materializando-as com o uso de múltiplas linguagens. Essa liberdade, como postula Vecchi (2017), é típica da expressão estética, entendida também como expressão de liberdade e atitude livre para a criação ativa e, portanto, criativa das conexões de sentido.

A autora supracitada, a respeito dessa problemática, faz um questionamento importante para a projeção de situações de aprendizagem crítica e transgressiva:

Será que uma abordagem livre para os problemas e a irreverência com relação a saberes consolidados, típicas de quem se ocupa com a estética, não podem representar um potencial componente subversivo em relação a uma cultura e uma educação tradicional? (VECCHI, 2017, edição kindle).

Explicitando melhor minha compreensão da indagação acima citada, entendo, como Tílio (2017), que a aprender é ampliar sua capacidade de agir no mundo, e que

o conhecimento não é natural ou neutro, é ideológico; que a realidade não pode ser conhecida de forma definitiva, e que, portanto, a “verdade” não se encontra na realidade, devendo ser compreendida em um contexto localizado; e que o significado nunca é dado, é sempre múltiplo, (re)negociável, contestável, (re)(co)construído cultural e historicamente, considerando-se as relações de poder envolvidas nas práticas sociais (idem, p. 26).

Ademais, é importante também reconhecer que o mundo contemporâneo possui uma dinâmica própria, na qual os sujeitos se veem diante de maior facilidade de acesso a informações muito diferentes, bem como a uma vasta gama de relações de poder mais diversas e díspares. Nesse contexto, considerar “questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência, sempre atreladas às condições sociohistóricas de produção e reprodução das relações sociais” (idem, p. 23) vem a ser fundamental para a participação consciente das pessoas nas mais diversas práticas de sua vida.

Um conceito ressignificado de aprendizagem, capaz de abarcar as mudanças das realidades sociais hodiernas, torna-se valioso. Assim, compreendo, com Cope e Kalantzis (2009, p. 184), que “aprender é um processo de auto-recriação”¹⁶, do qual cultura, diversidade e conhecimento são resultantes. A aprendizagem, ainda segundo os autores, é um processo dinâmico de construção de sentidos, sempre situado nos contextos de atuação do sujeito.

Para esse processo dinâmico, considero de grande valia que haja o delineamento da prática de aprendizagem segundo uma postura crítica, ou seja, que a torne uma prática problematizadora, um olhar *ceticamente* às ideias já naturalizadas na sociedade, em pouco ou nada questionadas. Como bem dispõe Tílio (2017), aprender línguas, nesse sentido e nessa dimensão, pede pela extensão da experiência de aprendizagem das habilidades linguísticas, voltadas ao estudo do idioma em si, para abarcar também a interpretação e reflexão quanto às práticas sociais.

Não é a pretensão dessa pesquisa desmoralizar o estudo gramatical, pois assim como Bakhtin/Volochínov (2006) admite a importância do conhecimento das

¹⁶ Tradução nossa do original: “learning is a process of self-re-creation”.

unidades de língua para determinadas situações de estudo, também admito a validade desse conhecimento linguístico. Todavia, é desejável criar “oportunidades de aprendizagem variadas e que não sejam restritas ao ensino de formas gramaticais” (PAIVA, 2012, p. 23), privilegiando a interação e a análise das práticas enunciativas que fazem parte da realidade dos sujeitos nesse processo, bem como das comunidades das quais fazem parte atualmente e ainda poderão integrar.

Como apresenta Bakhtin/Volochínov (2006, p. 106),

as formas de uma enunciação literária, de uma obra literária, só podem ser apreendidas na unicidade da vida literária, em conexão permanente com outras espécies de formas literárias. Se encerrarmos a obra literária na unicidade da língua como sistema, se a estudarmos como um monumento lingüístico (sic), destruiremos o acesso a suas formas como formas da literatura como um todo.

No que diz respeito à leitura em língua inglesa, que não é a língua materna para os aprendizes brasileiros, o leitor pode usar várias ferramentas que o auxiliem nesse processo de interação com o texto literário na língua do outro. Uma possibilidade, por exemplo, é guiar-se pelo reconhecimento de cognatos, isto é, de palavras com escrita semelhante ou idêntica ao português, bem como recorrer a mecanismos de tradução ou associação de palavras pelo significado possível depreendido daquele contexto (PAIVA, 2012). É importante que, para o ensino transgressivo de língua-literatura é importante sempre olhar a tais contextos e exemplos de modo crítico, ou seja, refletir porque as coisas se colocam da maneira que se colocam e quais as forças de poder em jogo nessas práticas.

Entretanto, há de se observar que o foco na leitura como atividade mecânica, tomando a interação com o texto literário como pretexto para a focalização de caminhos mais estruturalistas, uma vez que ficam presos à ideia de código linguístico, são mais ligados à capacidade de decodificação. Dessa forma, eles não podem ocupar a centralidade do aprender a ler literariamente em inglês. Tampouco caberá nesse espaço de uma aprendizagem crítica de leitura literária a inexistência de reflexão e pensar ativo sobre a construção de significados própria desse processo, isto é, a compreensão do “quando, onde, como, por que, para quem e por quem” (TÍLIO, 2017, p. 26) envolvidos nesse diálogo.

Se o leitor se guiará por cognatos, usará dicionários bilíngues, ferramentas digitais de tradução, o colega como suporte ou se ele guiará sua leitura reconhecendo os diferentes modos pelos quais o texto literário existe, talvez até mesmo recorrendo

a materiais disponíveis na web, experiências de sua vida, percepções do mundo, conhecimentos repertoriais de experiências de mundo e saberes de outros espaços que não a Literatura unicamente, cabe a ele, como leitor ativo e responsivo, escolher.

A tomada de decisões e o engajamento com todas as possibilidades de construção de sentidos a partir dos recursos de língua-linguagem disponíveis ao leitor é parte inerente do ato de ler enquanto prática social, situada histórica-cultural-temporal-espacialmente, fomentadora de múltiplas aprendizagens e cenários de transformação.

Tomando como exemplo as conclusões de El-Dash, Azzari e Fernandes (2011), depois de uma pesquisa com alunos do ensino médio de uma escola pública no Estado de São Paulo que constatou o desconforto da maioria em “realizar a leitura em LE contando apenas com o uso de cognatos e inferências” (idem, p. 449), este é potencialmente um meio para que eles se engajem nas práticas de língua-linguagem das aulas de línguas, encorajando-se gradativamente a explorar caminhos outros para construção de sentidos que deixem aos poucos de recair na tradução automática ou dicionarizada.

Citando diretamente Turkiewicz ([ca. 2008], p. 10), unir o rizoma à leitura na Literatura

é abrir possibilidades. Possibilidade de conexões, de rupturas, de caminhos. É escolher percursos durante a leitura, conforme a maturidade, o pensamento e a vivência de cada um. Esses percursos podem levar os mesmos leitores a interpretações e interações diversas com o texto. [...] As conexões são infinitas (ou podem ser, já que é um constante “devir”) as possibilidades múltiplas, onde não se procura construir a unidade, os elos perdidos de uma só cadeia, mas as possibilidades, as particularidades e singularidades dessa plurissignificação.

Oportunizar que os jovens exerçam sua agência nas práticas de língua-linguagem e que sejam incentivados a construir suas próprias conexões, além de escolherem os modos de compreensão textual e representação de pensamentos por conta própria, gera oportunidades de movimentações conscientes e que respeitam as juventudes (BRASIL, 2017) e seus repertórios vivenciais, inclusive, desejando que os adolescentes possam expandi-los, encontrando “novas possibilidades de ocupar, habitar e transformar sua realidade e sociedade” e fomentando o estabelecimento de atos (est)éticos pelos quais possam “expressar os sentidos e negociações que vem travando, autonomamente, em sua vida” (BERTONHA, 2020, p. 124).

Refletindo sobre o que defende Bakhtin (1997, p. 341), se “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si” e apenas quando o sujeito faz suas próprias perguntas, dá seus próprios passos, autenticamente, é que ele participa “de uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio” (idem, ibidem, p. 368), a multiplicidade dos sentidos propiciada pelo encontro com o texto literário, situado na Literatura, encontra terreno fértil quando há a compreensão consciente, “de uma maneira ativa e criadora” e que “prosegue o ato criador” (idem, ibidem, p. 385) do *meaning making* e de toda transformação que depois dele ganhará vida.

O caminho da leitura literária, através desse olhar, parece lindo e incontrariável. No entanto, não são raras as vezes em que tal prática é tratada como aparato técnico, ofertada a partir de uma teoria condutiva na qual “a construção do sentido não é considerada como uma condição necessária para a aprendizagem” (LERNER, 2006, p. 76).

Isso pode ser observado, por exemplo, na escolarização brasileira da leitura, devido à ênfase em processos que requerem exclusivamente repetições lineares de técnicas, frequentemente beirando ao literal, pelo revozeamento dos enunciados de outros – autores, autoridades e autorias para lá dos leitores.

Complementarmente, Bajour (2012) afirma que a leitura em contextos de aprendizagem escolar carrega consigo o objetivo de promovê-la por meio de ações realizadas no âmbito do prazer. Segundo a autora, o único espaço que cabe à leitura de literatura é o do livre contato com as obras; o texto literário se vincula a uma leitura quase que sagrada, intocável, angélica, restrita às amenidades superficiais de seu assunto.

Friso ser natural que a leitura literária e a Literatura, quando promovidas em ambiente escolar, sejam escolarizadas. Como bem coloca Fidelis (2008), a escolarização desses saberes não é um problema e nem deve ser combatida a todo custo, visto que o processo de escolarização de sujeitos de ensino é natural para a promoção da educação.

Os esforços na presente pesquisa não são orientados para uma crítica à escolarização em si, mas, em apropriação e livre interpretação de Bajour e Lerner, questiono a forma com que essa escolarização ocorre, bem como advogo pela vigilância epistemológica e consciência crítica quanto aos fazeres pedagógicos ligados à Literatura e à leitura literária na contemporaneidade.

3.8 Recapitulação do caminho percorrido neste capítulo

Em suma, este capítulo se pôs a discutir o conceito geral de leitura e o que é, então, a leitura literária. Ela se configura, portanto, como a experiência (est)ética de textos literários visando à construção de sentidos não apenas por conta da materialidade e possibilidades físicas de diálogos, mas considerando as relações de intertextualidade e avaliação crítica dos textos a partir das vozes que o ser leitor traz consigo, configurando-a como prática social. Ela não compreende o todo do letramento literário crítico, como será discutido no capítulo seguinte dessa pesquisa, mas é fundamental para que tal letramento possa existir.

Costurando os ditos aos não-ditos que moveram a escolha das duas imagens do início do capítulo, quando formado por pessoas e instituições que trabalhem com o incentivo/fomento a leituras literárias, o leitor tem a seu dispor meios e modos para se conscientizar socialmente do que é não apenas o ato consciente da leitura, como prática social e escolarizada, mas principalmente como essa se torna oportunidade de participação ativa em encontros com diversos outros. Para esses encontros, ele carregará seus repertórios linguísticos e vivenciais, com chance de expandi-los e transformar a si, ao texto e ao mundo.

A imagem mental que se pode criar dessa profundidade e complexidade percorrida aqui é o entrecruzamento da fotografia do tule de seda. Esse tecido, aparentemente simples, ao ser observado por lentes que aumentam as dimensões de leitura daquela realidade têxtil, revela muitas linhas ao encontro umas das outras, formando pequenos nós, conectados para que sejam ressignificadas em algo novo. Esse novo, assim como as células que constituem o rizoma expandido com a ajuda de um microscópio, é irrepetível, visto que sua construção é única em cada evento que origina essa tessitura, mas se repetem múltiplas vezes para darem vida a um outro jeito de existir no mundo, diferente do jeito primeiro, mas ainda com a mesma beleza, estética e novidade.

Acredito, aqui, que os movimentos que formam o ato da leitura literária são potencializados quando há sua curadoria dentro de uma proposta de letramento literário, almejando o exercício da criticidade por parte de seres leitores conscientes de seu caminhar. Assim, almejo colocar essa prática de leitura no panorama dos multiletramentos no capítulo a seguir.

4 POSSÍVEIS ENTENDIMENTOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO E SUAS CONFLUÊNCIAS



Era uma vez duas linhas
(CIPIS, Marcelo. 2012)¹⁷

“Era uma vez duas linhas. Se eram tortas ou retas, pouco importa. Eram duas linhas que saíram pelo mundo por uma porta aberta. Onde uma entrava, a outra seguia junto, bem ao lado. Para elas, nenhum lugar era tão longe ou tão fundo. [...] [uma pessoa] enfiou as duas nos sapatos, que estavam se cadaços, e deu dois belos laços.”
(ÁLVARES, 2012, p. 1-6, 25-26).

Neste capítulo, será introduzido o letramento literário crítico como possível perspectiva para as práticas pedagógicas situadas nas aulas de língua-linguagem-literatura. Pensando em tornar os pensamentos mais didáticos, essa parte da pesquisa terá início com a discussão acerca do conceito de letramento, já que o considero fundamental para a compreensão de tais práticas como sociais e colaborativamente construídas pelo diálogo entre sujeitos com a intenção de participarem das práticas letradas da sociedade.

Da mesma forma que tal conceito se expandiu com os estudos do Grupo de Nova Londres (ROJO, 2019), a noção de práticas letradas também foi alterada, passando a incluir a dimensão dos multis: a multimodalidade, representando os múltiplos modos de engajamento linguístico, e o multilinguismo, correspondendo aos

¹⁷ Disponível em: <<http://alonsoalvarez.com.br/linhas.html>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

usos das línguas em eventos que as colocam em contato, fazendo com que surjam variantes da visão padronizada do idioma (COPE, KALANTZIS, 2009).

Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos nasce da busca por abordagens que atualizem as realidades pedagógicas no que diz respeito ao acolhimento da pluralidade cultural, linguística e modal das comunidades contemporâneas, bem como que incentivem a participação ativa, agente e transformadora dos sujeitos no mundo em que vivem (COPE, KALANTZIS, 2000). Esses aspectos serão discutidos na primeira subseção deste capítulo.

Para tal atuação, vem a ser importante que todos tenham a capacidade de ler os mundos e compreender os discursos de forma crítica, atentando-se às intenções e vozes presentes nos enunciados em circulação. Por isso, considerar os multiletramentos críticos é extremamente importante para a educação linguística, dado que é sua função promover a expansão dos repertórios linguísticos dos aprendizes a fim de que estes compreendam os mecanismos pelos quais os discursos são produzidos, além de por que, para quem e sob quais intenções são reproduzidos (MILLS, 2016) a fim de que possam problematizar as práticas de linguagem. O que significa ser letrado criticamente será devidamente discutido na segunda subseção desse capítulo.

Atrelar “a crítica como problematização local, situada, fundada num exercício genealógico (para além, portanto, de mera comparação e contraste de interpretações)” (DUBOC, 2018, p. 16) ao ler como encontro discursivo-enunciativo-dialógico que faz do texto literário o outro sujeito de uma relação com o ser lautor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013), é falar da apropriação e existir responsivo no espaço da Literatura, da construção literária de sentidos (PAULINO, COSSON, 2009) de um outro social-histórica-culturalmente situado (DALVI, 2013).

Esse encontro é um ato dialógico “que acontece na unidade espaço-tempo da comunicação social interativa, sendo por ela determinado” (TINOCO, 2013), portanto, faz necessário uma atitude ética, estética e crítica por parte dos envolvidos. É, pois, essa ideia que sustenta a conceptualização do letramento literário crítico a ser detalhada e sustentada na última subseção do capítulo.

Resumidamente, serão discutidas duas abordagens pedagógicas extremamente importantes para a tese dessa pesquisa: a dos multiletramentos, sobretudo como coloca o Grupo de Nova Londres, e o que representa o letramento crítico, oriundo também da pedagogia dos multiletramentos. Na sequência,

relacionaremos o que já se tem e estuda-se acerca do letramento literário e como ele deve contemplar uma perspectiva crítica, gerando, ao final, o letramento literário crítico.

Em *Era Uma Vez Duas Linhas*, citado parcialmente no início do presente capítulo, encontra-se a narrativa das viagens de duas linhas que se metamorfoseiam entrelaçadamente com as nossas próprias linhas: era uma vez duas linhas, ser lautor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) e texto literário, nascidos em contextos específicos, relacionados a espaço-tempo talvez distintos, mas pouco disso importa, uma vez que para o nó(s) que estava prestes a se formar, classificações demasiadamente taxativas e rótulos mercantilistas pouco agregam.

De todo modo, essas linhas existiam antes de adentrarem nesse lugar em que fizeram com que elas se encarassem: o leitor, o texto e a Literatura existem antes e para além da escola, mas nesse momento vivem nas práticas pedagógicas, portanto, estas devem sempre ser situadas e respeitar os sujeitos e eventos trazidos para aquele contexto, sem descaracterizá-los ou destitui-los de sua identidade primeira.

Embora venham de acontecimentos diferentes, estas duas linhas, ou melhor, esses dois sujeitos caminharam para se encontrar e, agora que estão um diante do outro, procuram novos caminhos pelos quais possam seguir se entendendo, sendo que em algum momento encontrarão uma porta aberta para prosseguirem seu relacionamento. Essa porta aberta compreende os múltiplos modos de se entrar e fazer acontecer a leitura literária, isto é, o próprio encontro de linhas análogas, paralelas e que agora rumam para um horizonte partilhado.

Por vezes, essas linhas se desencontrarão, pois encontrarão diversas portas e imprevistos no meio desse caminho que percorrem, mas, quando isso for cuidado por um alguém que se preocupa com o verdadeiro diálogo entre elas, será parte da trajetória que as tornará linhas transformadas por uma experiência provocadora de novos sentidos. Nesse encontro especial, as linhas formam novos olhos, que realmente veem; novos lábios, que realmente criam e expressam sentidos; novos ouvidos, que realmente ouvem; novos sapatos, que realmente fazem caminhar por novos rumos, com maior sensibilidade e apreensão das paisagens pelas quais se passa, pelas vozes ao redor, pelas possibilidades de pisar, andar, enfim, de ser sempre um ser que é completo pela sua incompletude.

Dá-se início, a partir desse ponto, à pormenorização do capítulo.

4.1 Letramentos: plurais e multis

Como bem pontuam Rojo e Moura (2019), no início do século XX, possuir uma assinatura e replicá-la era o esperado de um indivíduo médio alfabetizado, enquanto, para as elites, as expectativas eram maiores, já que elas eram responsáveis pelo consumo da maior parte dos bens culturais produzidos e do desenvolvimento de uma trajetória escolar em si, segundo a qual o domínio do código da língua, bem como sua eloquência, era distintivo.

A concepção de letramento surge com o intuito de suprir as lacunas deixadas por essa visão sistematizada e mecanizada de atos que encontram sua plena significação em meio social e, portanto, acompanham os avanços e modificações da sociedade e sua organização.

Rojo e Moura (2019, p. 15) acentuam que, nesse período,

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas.

Essa ideia começa a mudar com a chegada dos novos estudos do letramento, muito presentes nos trabalhos do inglês Brian Street da década de 80. Um dos grandes nomes nacionais nesse campo de estudo é Ângela Kleiman, cuja coletânea intitulada de *Os significados do letramento* abriu espaço para pensar novas perspectivas nas práticas sociais de uso da linguagem.

A partir das significativas transformações dos meios de comunicação, bem como das maneiras de produzir e interagir com textos por meio da leitura, observava-se uma gama mais ampla de linguagens presentes nesses enunciados, sobretudo quando materializados com apoio em ferramentas digitais, como computadores e celulares. Foi essa uma das grandes motivações para que o entendimento acerca do conceito de letramento fosse expandido para uma perspectiva que considerasse e valorizasse essa pluralidade tanto de linguagens, quanto de culturas também, posto que fenômenos como a globalização permitiram um intercâmbio de línguas e valores axiológicos.

Segundo Rojo e Moura (2019, p. 18),

os textos/discursos produzidos, ao saírem dos escritos-impresos e passarem a contar com novas mídias como meios de distribuição,

circulação e consumo, como a transmissão radiofônica ou fonográfica, as imagens televisivas e cinematográficas e, posteriormente, maneiras de o receptor-consumidor registrar e reproduzir por sua conta e a seu gosto as mensagens – como fitas K7, VHL, CDs e DVDs – em plena cultura das mídias, não somente os meios, mas também as mensagens se alteraram, podendo, aos poucos, passar a combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados.

Diante desse cenário, grupos de estudiosos e professores passam a defender, próximo ao final do século XX, a perspectiva dos letramentos, no plural, enquanto “modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (an)alfabetismo” (ROJO; MOURA, 2019, p. 16).

Tal perspectiva foi semeada e difundida em meados da década de 2000 pelo Grupo de Nova Londres, ou *New London Group*, em inglês, do qual faziam/fazem parte nomes como Mary Kalantzis, Bill Cope, Gunther Kress, James Gee e Norman Fairclough. Esse novo movimento pedagógico foi originado nas principais universidades europeias em resposta a essa preocupação em relação ao trabalho pedagógico com esses múltiplos letramentos que passaram a existir, questionando quais seriam as abordagens mais relevantes para a educação atual.

4.1.1 O Grupo de Nova Londres e a Pedagogia dos Multiletramentos

Os pensadores do Grupo de Nova Londres, doravante GNL, reconheciam a dinâmica das relações na sociedade e como ela influencia os eventos de letramentos, isto é, ocasiões nas quais a linguagem é parte integral das interações e interpretações dos sujeitos (HEATH, 1983, p. 93 apud ROJO; MOURA, 2019, p. 17), levando em conta fatores sociais, culturais e econômicos. Assim, uma epistemologia voltada para o múltiplo, para a transformação, acolhedora e que não apaga a subjetividade de cada sujeito, se torna fundamental para que a educação de fato evolua seguindo sua natureza (COPE; KALANTZIS, 2000, 2005, 2009).

Esse olhar era importante pois, como comentado anteriormente, muitas mudanças estavam ocorrendo e influenciando o comportamento da sociedade e a Educação sempre foi vista como um caminho para se alcançar a equidade social (KALANTZIS, COPE, 2015).

Com o chamado novo capitalismo, outras tendências e demandas se estabeleceram, levando à uma mudança de posição quanto ao trabalho, à cidadania e a cultura. O modelo econômico passa a ter mais influência sobre a vida da sociedade do que o próprio governo, instaurando regimes como o neoliberalismo. Em detrimento da crescente realidade globalizada, espera-se que os trabalhadores sejam capazes de aprender e contribuam com esse capital de conhecimento às suas empresas, tornando-as mais competitivas.

O regime do novo capitalismo não é, todavia, isento de negatividades. A desigualdade social tem aumentado cada vez mais, fazendo com que essa política de pouca ou nenhuma intervenção estatal no jogo do mercado capital acabe por reforçar a disparidade pecuniária das classes que se tornam menos favorecidas por não se encaixarem, devido a alguma razão, nessa nova organização. Embora o acesso à informação e a meios de produção/engajamento nas práticas letradas seja maior atualmente, ainda há de se considerar os interesses sustentados em cada uma dessas possibilidades, além de ter uma atenção mais sensível aos reais objetivos de uma desejada sociedade que, ao mesmo tempo em que abre espaço, exclui tantos da vida comum.

É por conta dessa necessidade de um agir mais cuidadoso e consciente no mundo de trabalho, de vida pública e de vida pessoal que Kalantzis e Cope (2015) veem o quanto o trabalho pedagógico sob a ótica dos multiletramentos é valioso para o mundo contemporâneo. Para eles, essa pedagogia “ajuda a criar condições de compreensão crítica dos discursos de trabalho e poder, um tipo de conhecimento do qual condições de trabalho mais produtivas e genuinamente mais igualitárias podem emergir”¹⁸ (idem, p. 171).

Segundo os autores supracitados, a Pedagogia dos Multiletramentos admite a pluralidade linguística, étnica, identitária e cultural que compõe o tecido da sociedade, orientando-se para a hibridização e multimodalidade textual, além das novas relações e possibilidades para a construção de sentidos que extrapolam os limites escolarizados, uma vez que todo sujeito faz parte de um grupo social, conflui a ele e constrói a partir dele seu processo de ensino-aprendizagem.

¹⁸ Tradução nossa do original: “help to create conditions of critical understanding of the discourses of work and power, a kind of knowing from which newer, more productive and genuinely more egalitarian working conditions might emerge”.

É possível, como coloca Rocha (2010), aproximar essa perspectiva pedagógica dos multiletramentos ao conceito bakhtinianos de linguagem, uma vez que o olhar dialógico, situado e discursivo para com as práticas de linguagem também são, por extensão, plurais, ao respeitar as diferentes formas de participação na sociedade por meio da linguagem, além de “promover práticas que extrapolem ao trabalho pautado estritamente por conhecimentos e valores institucionalmente validados” (idem, p. 92).

Nessa pedagogia sustentada pelos multiletramentos, o processo de construção de saberes e aprendizagens é compreendido como co-construção entre o aprendiz e um outro, normalmente o professor, no qual o estudante deve atuar ativamente e, de modo autônomo e autoral, agir *agentivamente* no redimensionamento e reprojetação dos conhecimentos a partir daquilo que lhe é disponível (COPE; KALANTZIS, 2000, 2005, 2009). Considerar a agência dos meninos e meninas em sua formação é pré-requisito para que as três dimensões das práticas e eventos de multiletramentos sejam significativas e efetivas, dimensões a que os autores citados denominam como *Available Design*, *Designing* e *Redesign*.

O quadro abaixo sintetiza esses preceitos de forma mais ilustrativa.

Designs disponíveis <i>Available designs</i>	Recursos dados e encontráveis para significação: cultura, contexto e padrões de propósito específico e convenções de construção de sentidos.
Projetação <i>Designing</i>	O ato de significação: trabalho realizado a partir de/com designs disponíveis em representação do mundo ou a representação do outro sobre ele, para si e para os outros.
O reprojetao <i>The redesigned</i>	O mundo transformado, na forma de novos designs disponíveis, ou o criados dos sentidos que, por meio de se próprio ato de projeção, transformou a si próprio (aprendizagem).

Figura 1 – Processo de Design. (KALANTZIS, COPE, 2015, p. 176, tradução nossa).

Uma questão que surge nesse cenário é *o que* os sujeitos precisariam aprender para poderem ser parte do mundo moderno. Indubitavelmente, os autores acima mencionados pontuam que agir criativamente nas práticas de linguagem da sociedade é um traço de grande relevância para esse sujeito, com consciência de seu potencial enquanto criador de sentidos e *ressignificador* de designs. Isso se dá principalmente porque, para essa pedagogia, a língua é um dos modos de representação e enunciação, constituindo um processo dinâmico de transformação e não de uma mera reprodução de discursos pré-existentes ao sujeito.

Faz-se importante, assim, pensar em um conjunto de relações de aprendizagem apropriadas e apropriado para os contextos e complexidades da vida atual. Para o ensino de (literaturas em) língua inglesa, essa dimensão permite a acolhida do caráter dialógico e situado da linguagem, também de sua valorização na enunciação e não à parte dela, dando abertura para a Literatura figurar nessas práticas.

Os postulados acima apresentados se encontram sintetizados no esquema a seguir, de forma ilustrativa. Enfatizo que essa última parte, o *como* promover os multiletramentos nas práticas pedagógicas, será mais bem explicitado no último capítulo da dissertação, quando da exposição do design da unidade didática a ser sugerida.

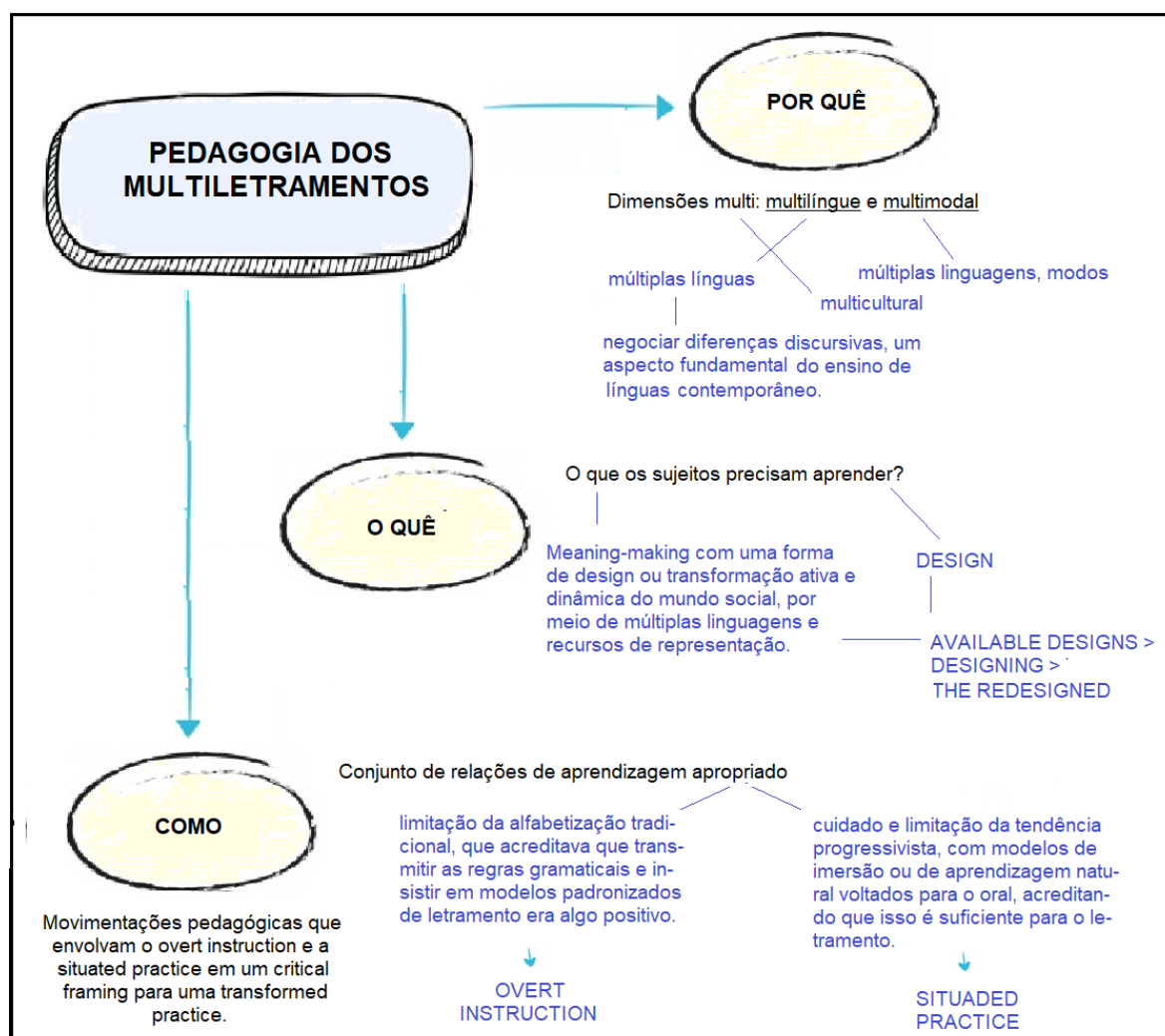


Figura 2 – Preceitos da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2005, 2009).

Fonte: autoria própria.

Recuperando as vozes bakhtinianas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), tem-se que a realidade da enunciação, além de irrepetível, não é individual ou neutra, já que sempre carrega em si tanto valores axiológicos e ideologias, quanto enunciados outros, já realizados, e ali inseridos por conta das cadeias de enunciação que o antecederam. Se o enunciado é entendido pelo autor como a realização da língua, é possível compreender que esse conceito de língua, para o autor, também representa uma pluralidade em si.

Assimilo que tal dimensão plural da língua, atrelado à pluralidade e multiplicidade de práticas letradas trazidas pelo GNL, o ensino de línguas, em específico de língua inglesa, pode ser mais significativo caso também se edifique sobre pilares pluralistas, configurando um ensino de inglês plurilíngue. Sobre esse aspecto, concordo com Rocha (2010, p.126, grifo da autora) que

O ensino de inglês *plurilíngue*, por conseguinte, é aquele que promove o contato e o confronto de diferentes línguas, como a língua materna e a estrangeira, trazendo para o centro do processo uma diversificada gama de variantes e variações, entre outras linguagens sociais.

Isto posto, parece-me ser condizente com a contemporaneidade uma proposta de educação multi não apenas em concordância e aceitação das diferentes práticas de letramentos possíveis, mas também da multiplicidade dialógica e enunciativa das línguas, realizando-se por meio de muitas linguagens diferentes, o que vem a potencializar a formação dos estudantes ao proporcionar esse contato com diferentes meios e modos de engajamento na sociedade letrada.

4.1.2 Letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos

Os multiletramentos, bem como o conceito língua-linguagem sustentado no segundo capítulo dessa dissertação a partir de Bakhtin (2006), mostram a natureza fluída das enunciações, sempre em trânsito por espaços socioculturais e contextos enunciativo-discursivos, parte de espaços fronteiros, “constituídos pela co-existência de uma diversidade de mundos” e de caminhos que proporcionam um processo “contínuo e dinâmico” de relações sociais (ROCHA, 2010, p. 70).

Retomando as convicções sobre Literatura, quando a assumi como mundo do ato concreto e ético, espaço social e discursivo que promove experiências pensantes com a linguagem (SAMPAIO, 2019) por meio da leitura literária enquanto

relação alteritária entre ser lator (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) e texto literário, o que a autora supramencionada expõe a respeito dos espaços de pluralidade de contextos e diversidade de valores e ideologias, que indicam diversas portas de entrada e saída do mundo do outro, isto é, da língua do outro, está na acepção apresentada de Literatura. Isso dá indícios de que uma possível proposta para o trabalho com o texto literário nas aulas de línguas-linguagens-literaturas inglesas pode atender aos preceitos da Pedagogia dos Multiletramentos, defendida com peso nos documentos oficiais nacionais que regem a educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Considerar os múltiplos letramentos no ensino de línguas-linguagens-literaturas é aceitar também as distintas esferas de circulação de textos e discursos, tanto na produção, quanto em sua recepção, abarcando os gêneros de linguagem e suportes em que eles são apresentados (ROJO, 2009). Tais esferas não são estanques, dispostas em uma linearidade ou hierarquia, mas sim, sobrepostas e inter-relacionadas, caracterizando o que se tem por multimodalidade.

Em outras palavras, recuperando o conceito de gêneros discursivos de Bakhtin (1997) explicitados no segundo capítulo da dissertação, é significativo para os multiletramentos justamente a diversidade de esferas de circulação de discursos e sua devida compreensão. A vida cotidiana dos sujeitos é interpenetrada por essas esferas, assim torna-se desejável que uma educação linguística pluralista assuma essa realidade complexa, dedicando-se à formação das crianças e adolescentes para nela atuar, em reconhecimento de tal pluralidade discursiva.

A meu ver, isso é totalmente coerente com as proposições do GNL, já que este também apoia a multiplicidade de culturas e campos de atuação que a promoverão, ou seja, o entrecruzamento de discursos e ideologias, sustentado na organização sociocultural e histórica desses mundos que integram e formam a vida dos sujeitos. Nesse sentido, concordo com Rocha (2010, p. 95) acerca da importância de “um olhar multifacetado, que articula diferentes áreas do conhecimento para viabilizar uma abordagem mais ampla e menos fragmentada da noção de letramentos” e “aponta não só para o caráter situado e socioculturalmente marcado das práticas sociais, mas também para sua natureza complexa, fortemente heterogênea e axiologicamente marcada”.

Para além de corroborar com os multiletramentos, o ensino de línguas-linguagens-literaturas que aqui busco sustentar pode contribuir com a promoção de

letramentos multissemióticos, isto é, letramentos ampliados para o campo de outras semioses que não apenas a escrita. Como defendi na explicitação da leitura literária como uma prática social, enunciativa, situada e rizomática, o processo de construção de sentidos que resulta desse encontro dialógico com o texto literário será multimodal não somente porque esse sujeito texto pode se apresentar por meio de uma imagem ou de uma canção, mas principalmente porque as conexões estéticas estabelecidas nesse diálogo podem ser delineadas com base em múltiplos recursos de múltiplas semioses, sendo que o *meaning making* também poderá ser materializado de acordo com os contextos e desejos do ser leitor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013).

Ademais, essa visão de leitura literária em favor da qual argumentei no terceiro capítulo dessa pesquisa também implica, de certa forma, na ética de um relacionamento que, por parte do leitor, será consciente das vozes amplificadas e silenciadas nos textos literários. Isso significa que o trabalho pedagógico que oportuniza a leitura literária também dá espaço para um letramento crítico, isto é, para uma prática “capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias”, correspondendo a uma “abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando” (ROJO, 2009, edição kindle).

É possível perceber, então, que a construção de propostas de ensino em acordo com uma educação pluralista, preocupadas e empenhadas em proporcionar meios para que letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos aconteçam, consegue ser entrelaçada à promoção de práticas de leitura literária na esfera escolar, contribuindo para a expansão desse horizonte social, linguístico e cultural do ensino de línguas.

Como apresenta Rojo (2009, edição kindle), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de *várias* práticas sociais [...] na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”, práticas essas que envolvam a enunciação e compreensão de discursos para além da vertente escrita e verbal da língua.

Esse pensamento leva ao entendimento do quão valioso é, para o sujeito na complexa realidade do mundo atual, o escutar transformado e o olhar atento, crítico, para com as práticas discursivas e dialógicas, tão dinâmicas quanto plurais. Isso é o que será mais bem discutido a seguir.

4.2 Letramentos críticos

Em consonância com os objetivos que trazem os Multiletramentos, pode-se considerar que a criticidade, como já discutido em capítulos anteriores deste trabalho, é um dos pilares que sustenta tal abordagem pedagógica, uma vez que ela implica a problematização das realidades sociais pela postura questionadora dos sujeitos diante dos discursos em circulação “em favor de um entendimento mais amplo e agentivo frente o funcionamento social” (ROCHA, 2010, p. 97) destes.

Reverberando Tílio (2017) e Pennycook (2006), entendo que ser crítico é procurar agir consciente e agentivamente nas práticas discursivas da sociedade, sempre com uma postura problematizadora e questionadora dos discursos a partir do contexto situado em que eles se realizam, são produzidos e circulam.

De mais a mais, utilizando-me das palavras de Freire (1987, p. 53), ser crítico e agir com criticidade implica um pensar “que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devir e não como algo estático”. Ser crítico, assim, desperta a curiosidade que não é ingênua, ou seja, que é rigorosa ao questionar e refletir sobre a natureza do conhecimento, os limites da realidade, sem necessariamente implicar na submissão do sujeito a esse saber.

É importante reiterar o que é ser crítico diante das convicções aqui nutridas. Conforme foi abordado anteriormente, língua-linguagem forma a atividade linguística, social, ideológica e dialógica concretizada na enunciação, isto é, nas práticas enunciativo-discursivas dos sujeitos falantes em suas relações cognitivas e sociais, situada socio-histórica-tempo-espacial-culturalmente. Tais atividades acontecem, então, em espaços nos quais o eu e o outro se encontram e passam a compreenderem-se mutuamente pela alteridade.

Nessa direção, endosso a ideia de Jordão (2016, p. 44) sobre a imbricação entre reflexividade e reconhecimento “da multiplicidade de sentidos das práticas sociais, inclusive aquelas de atribuição de sentidos e hierarquização de saberes”. Para a autora, ser crítico sob esta orientação dialógica e enunciativa das ações de língua-linguagem é estar em constante busca pelo entendimento das formas de ver do próprio sujeito “e construir outras formas de ver, de fazer, de ser e de estar no mundo; significa viver em movimento e perceber-se como agente na construção de sentidos” (idem, p. 45).

Sob o mesmo horizonte, Pennycook (2001) postula acerca de uma “posição problematizadora pós-moderna” em representação de uma postura crítica enquanto engajamento com as questões de poder, desigualdade social, acesso, diferenças, resistências, dentre outras, que deve existir nas práticas pautadas pela criticidade. Ser crítico é, para o autor,

uma forma de explorar a linguagem em contextos sociais que vão além de meras correlações entre língua e sociedade e em vez disso, levanta mais questões críticas relacionadas ao acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência. Ela ainda implica no entendimento histórico de como as relações sociais se tornaram como são (PENNYCOOK, 2001, p. 6)¹⁹.

A crítica defendida pelo teórico supracitado é, dessarte, mais do que a descrição de usos da língua em diferentes textos, uma vez que ela compreende a preocupação compassiva com a transformação social pelas lentes da equidade. Essa postura crítica inspirará práticas problematizadoras nas quais os sujeitos lerão com certa incredulidade discursos carregados de ideias tidas como naturais, pouco questionadas, buscando entender o que é sustentado e mantido em tais enunciados.

Pode-se depreender das colocações tanto de Pennycook (2001), quanto de Jordão (2016), a imbricação entre construções de sentido, práticas de língua-linguagem e realidades sociais, já que o agir crítico dos sujeitos falantes quando de sua participação em eventos de letramento poderia proporcionar a reflexão sobre suas experiências enunciativo-discursivas. Além disso, tal orientação seria possivelmente capaz de suscitar provocações quanto à posição, função e possibilidades de construção de sentidos pelos recursos linguísticos formadores do repertório dos falantes, levando em consideração os contextos ideológico, político, histórico, social e cultural para tal pensamento.

A leitura literária, nos trilhos do capítulo anterior, como ato dialógico entre o eu-leitor e o outro, no nosso caso, o outro-literário, pressupõe a ética do encontro que mobiliza os sentidos humanos para a tessitura sensível de caminhos que conduzem à estética e ao embate de excedentes de visões dos atores envolvidos nesta performance. No fluído trânsito de ir e vir dos repertórios linguísticos e espaciais, o sujeito leitor vai tecendo os sentidos que apreende desse encontro enunciativo-

¹⁹ Tradução nossa do original: “a way of exploring language in social contexts that goes beyond mere correlations between language and society and instead raises more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference, and resistance. It also insists on an historical understanding of how social relations came to be the way they are”.

discursivo: ao mesmo tempo que precisa reconhecer o que está a seu redor para delinear seu percurso, o leitor constrói a sua rede de conexões em experiência pensante com a linguagem, tendo parte na Literatura.

O diferencial seria, então, apostar na educação crítica como caminhos para potencializar o encontro do sujeito com o ser: o ser leitor desejavelmente vem a ser um ser crítico, visto que sua essência, aquilo que o faz ser leitor, é a manifestação ativa de seus sentidos e compreensões. Isso implica não apenas o reconhecimento dos múltiplos caminhos à sua frente e dos quais escolheu seguir, mas sob quais interesses se fez tais escolhas, como suas percepções o moldam enquanto sujeito social, de que maneira suas leituras mostram representações de sua identidade, bem como a das vozes de enunciados outros que o perpassaram, e, por fim, como exercer sua responsabilidade enquanto sujeito de agência do qual se espera ações responsivas e responsáveis.

Exercer a criticidade, segundo os pensamentos de Freire (2002), é transformar e superar a curiosidade ingênua, que muitas vezes opera com o senso comum, em curiosidade epistemológica, aquela que evoca a inquietação do questionar e do desvelar o desconhecido ou o pouco conhecido, com a qual se tem a possibilidade de defesa e argumentação diante de irracionalismos e visões cristalizadas. Ser crítico, portanto, é agir com curiosidade, não de modo ingênuo, isto é, não problematizador e condescendente à realidade e conhecimentos como o são, mas com a procura pelos não-ditos e por formas de provocar mudanças sociais nos mais diversos contextos de atuação da sociedade.

O mesmo ponto de vista é partilhado por Menezes de Souza (2011, p. 293) em leitura dos preceitos freirianos das décadas de 80 e 90. O autor define como significado de letramento crítico “ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro”. O autor se aproxima muito de Freire e, embora não use diretamente a expressão *curiosidade epistemológica*, é possível interpretar a defesa do letramento crítico como prática com potencial de destecer ilusões como a de que todas as pessoas têm a mesma interpretação da mesma situação, possibilidade esta capaz de transformar os sujeitos em criadores conscientes de seus próprios conhecimentos e de seus próprios sentidos.

Esta curiosidade epistemológica leva aos fundamentos do letramento crítico, doravante LC, aqui escudados nessa dissertação, pois ele, dentro do projeto de

uma aula de línguas-linguagens-literaturas, pode promover maior engajamento e interação dos estudantes com os textos, informações e discursos que se têm *em encontro* sob a intenção de pensar criticamente a respeito das ideologias ali enodadas, analisando como estes funcionam para mantê-las ou desestabilizá-las.

Assim, apoio a ideia de que linguagem e texto podem ser meios para reconstruir e transformar as realidades de cada sujeito envolvido em uma prática que promova o letramento crítico. Nas palavras de Luke (2012, p. 9, tradução nossa),

Letramentos críticos são, por definição, trabalhos históricos em progresso. Não há um modelo universal ou correto. O letramento crítico implica um processo de nomear e renomear o mundo, observando seus padrões, *designs*, e complexidades, e desenvolvendo a capacidade de reformulá-lo e remoldá-lo²⁰.

Especificamente no território do ensino de inglês, mas tomando a noção de língua-linguagem para a definição do sujeito de conhecimento parte do currículo escolar brasileiro, o LC tem potencial para propiciar a criação de um espaço produtivo, sem ignorar a complexidade e multiplicidade dos repertórios já carregados pelos sujeitos falantes. Por assim dizer, as práticas de letramento, nas aulas de línguas-linguagens-literaturas, são vivificadas quando se assume o trabalho com a leitura enquanto ato social, ideológico, histórico, político, cultural, situado tempo-espacialmente, não limitando o engajamento integral dos falantes com sua agência efetiva para construir sentidos (est)eticamente, conforme o conceito de estética por nós adotado no primeiro capítulo.

Nas palavras de Jordão (2013, p. 82), para além de trazer assuntos relevantes às crianças e adolescentes, ensinar línguas de forma crítica é

abrir-se para esta outra possibilidade de estar no mundo, vivendo em um espaço híbrido produtivo, carregado de potencialidades de sentido à espera de materialização nas práticas sociais nas quais existimos. É perceber-se capaz de participar ativamente das práticas sociais (e portanto históricas, políticas, ideológicas e culturais) de construção de sentidos transitando entre linguagens e seus procedimentos de *meaning-making*.

Já que, na leitura, responde-se ao ato ético na trilha das ideologias fundantes das perspectivas, vieses e posições assumidas, há a possibilidade da materialização desses embates por meio de pegadas estéticas, sensíveis, críticas e

²⁰ Tradução nossa do original: “Critical literacies are, by definition, historical works in progress. There is no correct or universal model. Critical literacy entails a process of naming and renaming the world, seeing its patterns, designs, and complexities, and developing the capacity to redesign and reshape it”.

responsáveis que desenham o caminhar, ou melhor, o fazer caminho do ser leitor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013). Isso, para essa pesquisa, é o que Souza (2011, p. 296, grifo do autor) propõe com o “*ler se lendo*”, com o pensar contínuo e consciente sobre “por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações?”.

Sobre o mesmo termo cunhado pelo professor supracitado, Duboc (2018) di-lo ser um entendimento de crítica próprio do LC que condiz com a “compreensão da leitura que fazemos sobre o outro com vistas à compreensão de nosso próprio percurso interpretativa” e com a “problematização local, situada, fundada num exercício genealógico (para além, portanto, de mera comparação e contraste de interpretações) em que leituras dissentes são postas cara-a-cara”.

A educação linguística crítica possivelmente faz, então,

olhar para o ensino-aprendizagem de línguas como um processo de ensino-aprendizagem de procedimentos interpretativos, de formas de interpretar, de formas de ser e estar. De relacionar e se relacionar com as pessoas, com os conhecimentos, com as estruturas sociais, com as várias dimensões de nossa existência [...] perceber-se construindo sentidos para as coisas do mundo, implicado no processo constante de atribuir sentidos, e ao mesmo tempo consciente de que esses processos de construção e atribuição de sentidos são em si processos coletivos, sociais, com os quais nos engajamos e aos quais imprimimos nossas identidades (JORDÃO, 2018, p. 76).

Objetivou-se, nessa subseção, apresentar o que se entende por ser crítico e de qual(is) forma(s) o letramento crítico aqui suscitado soma à educação linguística aqui sustentada. Compreende-se, por fim, que o ser leitor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) é inspirado pela educação linguística crítica, relação potencializada quando esta também é literária, colaborando com o delineamento e realização de propostas de letramento literário crítico.

Será dada sequência, então, com a exposição de possíveis laços entre essas duas linhas, Pedagogia dos Multiletramentos e letramento crítico, no rizoma da educação linguística (literária) crítica ao lado do letramento literário crítico.

4.3 Letramento literário

A compreensão da aprendizagem como processo de *design* evidencia os processos de construção de sentidos estabelecidos nas atividades semióticas,

discursivas, “aplicação criativa e combinação de convenções (recursos – *available designs*) que, no processo de *Design*, transforma ao mesmo tempo que reproduz essas convenções” (CAZDEN et al, 1996, p. 74). Os letramentos vêm a ser *designs* multimodais para representar sentidos e dialogar, no sentido bakhtiniano do termo, ressaltando-se o caráter dinâmico, social e transformador que as práticas de letramentos possuem.

Diante dessa noção, seria possível considerar o processo de *meaning making* do encontro dialógico, enunciativo e discursivo entre ser leitor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) e texto literário a partir das três dimensões dos trabalhos pedagógicos contidas na Pedagogia dos Multiletramentos, porquanto o ser leitor tem potencial para enlaçar os padrões de interpretação agentivamente para concretizar sua leitura ao seguir por múltiplos caminhos diferentes à sua escolha, transformando-os de acordo com os sentidos que cria, resultando em novos padrões, bem como transformando a si mesmo e ao mundo.

Assim, vê-se que os múltiplos letramentos, quando suscitados na e pela Literatura, mostram um caminho de letramento “diferente e ao mesmo tempo tal como outros adjetivos que acompanham o termo letramento” (COSSON, 2015, p. 183), nem melhor ou pior, superior ou inferior aos outros, apenas uma nova proposta para o trabalho mais holístico, completo, integral da concepção sobre línguas-linguagens-literaturas sustentada na presente dissertação.

Segundo Cosson e Souza (2011, pp. 102-103), o letramento literário, doravante LL, é um letramento diferente “porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem”, que vem a ser lugar de “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”. Sendo “um processo educativo específico” (idem, ibidem), o LL ganha maior potencialidade quando vive na escola para se concretizar, pois a leitura descomprometida de textos literários não o conseguiria fazer por si só.

Cosson e Paulino (2009, p. 67) definem letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, tendo o primeiro autor adicionado, posteriormente, também ser o “processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto” que implica “negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário” (COSSON, 2015, pp. 182-183).

Apoio as acepções trazidas acima, mas com mudanças de acordo com o olhar e pesquisa bibliográfica dissertada desde o primeiro capítulo dessa dissertação. O primeiro confronto que apontaremos está justamente no uso da expressão *apropriação da literatura* em caracterização desse seguimento. Há concordância quanto à noção de processo, uma vez que todos os letramentos foram assim apresentados, sobretudo dos postulados do Grupo de Nova Londres. Entretanto, parece pouco coerente pensar na aquisição, na tomada de posse de um espaço bakhtinianamente defendido enquanto evento de experiência pensante com línguas-linguagens.

Em segundo lugar, distancio-me aqui da ideia de processo de aprendizagem como sinônimo de resultado de uma experiência, dado que essa dissertação apoia o que Cope e Kalantzis (2005) expõem com o *design*, ou seja, entende-se que a aprendizagem é *design*, movimentação pedagógica consciente delineada para a recepção e representação multimodal de sentidos, possibilitando que os aprendizes reconheçam e consigam lidar com os enunciados produzidos nas práticas situadas, sociais e letradas de suas comunidades. Aprender seria, dessarte, consequência de um encadeamento de ações voltadas para a vida contemporânea e os contextos nos quais os discursos são produzidos, refletindo criticamente a respeito de como eles interagem com os sujeitos, além de como os sujeitos podem concretizar suas interpretações e pensamentos de múltiplos modos e em múltiplos campos de atuação.

Em detrimento disso, endosso Neves (2014, p. 151) quando a autora pontua não ser o bastante “aprender a ler e escrever, é preciso ‘letrar’ o aluno e, por extensão, promover um ‘letramento literário’”, por ela estabelecido como vivência efetiva da literatura pelas experiências estéticas. O letramento literário pode vir a ser entendido, em leitura da professora citada, enquanto práticas de construção de sentidos e discursos oportunizadas pela leitura literária, esta seguida como encontro dialógico, enunciativo, discursivo e transgressivo do ser lator (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) e o texto literário, ambos reconhecidamente sujeitos dessa relação em construção.

Apesar de situado em contextos cuja interferência de poderes além dos sujeitos em diálogo existe, o letramento literário traz possibilidades de respostas ao ato interpretativo da leitura inspiradas pelo pensar da Literatura, espaço da eventicidade do Ser e arena de conflitos (JORDÃO, 2001).

4.4 Letramento literário crítico

Antes de começar esta subseção, gostaria de reforçar que faço, aqui, a distinção de letramento literário e letramento literário crítico por dois motivos. O primeiro deles é por respeito ao que os autores dessa parte do referencial teórico grafam em seus trabalhos originais, sempre como letramento literário. Em segundo lugar, como explicarei melhor a seguir, entendo que todo letramento literário é potencialmente crítico, mas, diante da complexidade de nossa realidade e dos poucos trabalhos na área, opto por referir-me a ele da forma mais completa possível.

Leitura e escrita são parte das práticas situadas sociais letradas performadas pelos sujeitos nas comunidades as quais integram. Tais relações dialógicas, por sua vez, comportam sempre múltiplas possibilidades de construção de sentidos e de compreensão dos textos, não sendo alheias ou isentas de mudanças, uma vez que têm fortes vínculos com os modos de ser, estar, pensar e fazer viabilizados pelas novas formas de comunicação, além da tecnologia com fins de desenvolvimento da vida humana.

Os sujeitos falantes de línguas-linguagens se engajam com tais práticas em um ato responsivo e responsável, pois interagir com o outro implica necessariamente agir em compreensão dos enunciados trazidos e tecidos nesse encontro (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). A compreensão, em territórios de dialogismo, é um processo de posicionar-se de maneira ativa e em diálogo com o outro, ou seja, é um ato de *responsabilidade* (SOBRAL, 2008; AZZARI; AMARANTE; ANDRADE, 2020), já que toda compreensão evoca uma resposta responsável do sujeito, consciente e reflexivo quanto às relações de poder, implicações, ditos e não-ditos em cena.

A responsabilidade, por tocar os sentidos existentes a partir das construções discursivas situadas nos encontros dialógicos, expõe tanto a essência responsiva e responsável, quanto a criadora: se toda compreensão vem a ser passível de resposta, é possível depreender-se que a resposta é, em si, um ato criativo que será concretizado na costura da afirmação ou negação, aprovação ou reprovação, ressignificação e significação dos enunciados anteriores a esta interação e os que estão no devir do Ser e de sua responsividade ativa (BAKHTIN, 1997).

O agir discursivo, pela responsabilidade, inspira movimentos fluídos de conexão e entrelaçamento de múltiplas linhas de sentidos em múltiplas possibilidades

de materialização na enunciação dos sujeitos falantes. Tais linhas interligam não hierarquicamente os constituintes do repertório linguístico destes sujeitos, conectando-os também com as experiências em tessitura no diálogo com o outro. Em *ires e vires* contínuos, por portas e saídas várias, os sentidos somam às problematizações das narrativas construídas nesse devir, como também aos questionamentos quanto ao que se encontra e se confronta nas vozes ecoadas pelo eu e pelo outro, caracterizando um “exercício crítico” (DUBOC, 2018, p. 15).

Ao considerar a Literatura e a leitura, no sentido da leitura do literário, enquanto eventos discursivo-dialógicos e sociais, pode-se entender que a construção de sentidos nestes realizada representa “o resultado de um trabalho semiótico” (KRESS, 2003, p. 37) de *meaning making* em inter-relação a um habitus interpretativo, isto é, de tessituras de sentido carregadas de valores advindos das instituições cuja força é dominante nos contextos desse processo enunciativo (MONTE MÓR, 2018).

O ser lator (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013), a meu ver, é potencialmente capaz de envolver-se em um movimento contínuo, ininterrupto, de buscar a conscientização para compreender, criticamente, os poderes exercidos pelas instituições de poder dos contextos de enunciação das práticas em que se engaja, entretanto, movimenta-se apesar disto, criando construções discursivas que busquem subvertê-los por meio de novos e múltiplos sentidos possíveis para se atribuir, em atitude transformativa e transgressiva.

Segundo Pennycook (2018), transgredir significa atravessar as fronteiras entre saberes, disciplinas, línguas, áreas do conhecimento e demais limites impostos por visões reducionistas do apreender e interpretar, com a intenção de criar novos e múltiplos sentidos a partir dos embates oportunizados por esse movimento de cruzar territórios. Para o autor, a transgressividade corresponde à necessidade de se ter meios políticos e epistemológicos “para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais” em tentativa de “pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa”, corroborando com um movimento “para a ação e a mudança” (PENNYCOOK, 2018, p. 82).

As relações dialógicas entre os sujeitos são fronteiriças pois se configuram no “incessante cruzamento de fronteiras em uma infinidade de espaços discursiva e socioculturalmente organizados” (ROCHA, 2010, p. 70). Nesse aspecto, a leitura literária também parece ser transgressiva e inspiradora destes movimentos em um

grau de complexidade relativamente maior, dado que a interação se dá com o texto literário, por representar a oportunidade de aprendizagem do mundo e suas relações de poder a fim de que todos os sujeitos identifiquem o caráter social e ideológico de suas práticas.

Por convicção, o letramento literário pode ser também admitido como um letramento crítico pois, em associação aos postulados de Cope e Kalantzis (2005), ele pode ser compreendido enquanto processo dinâmico, fluído e complexo que propicia diferentes movimentações rizomáticas para o *meaning making* no encontro dialógico, enunciativo e discursivo entre eu-leitor e outro-literário pela leitura literária, não ignorando a multimodalidade presente no espaço-mundo Literatura, menos ainda advogando certa ingenuidade por parte dos sujeitos em relação.

Em outros dizeres, ao assumir que as construções de sentido inspiram a transformação do social, o letramento literário, quando trabalhado seriamente, se torna parte de um letramento crítico, permitindo que os estudantes ressignifiquem e refaçam seus mundos a partir da leitura que deles o fazem (FREIRE, 1989), bem como do repertório linguístico que expandem na leitura literária e nas relações construídas por si enquanto seres lautores. Além disso, compreender o processo de construção de sentidos aqui advogado permite acolhê-lo na condição de prática social multimodal, uma vez que os sentidos extrapolam a dimensão grafada da língua e fluem livremente para outras semioses.

As práticas situadas dentro desta acepção são, portanto, potencialmente críticas por ensejarem a participação de um Ser capaz de “construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (ROUXEL, 2013, p. 20), ensejando a “formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo” (idem, ibidem). É valoroso para a sociedade contemporânea, conforme aponta Luke (2014), que as crianças e jovens sejam instruídos a refletir sobre como línguas-linguagens-literaturas, discursos e textos podem agir enquanto modos de representação de ideologias, questões políticas e socioculturais, interpretando construções discursivas e utilizando-as para transformar e (re)construir as condições materiais, além de também as próprias relações existentes na sociedade.

Mostra-se pouco possível, para o que defendo, trabalhar a Literatura sem uma abordagem crítica para o letramento literário. Por isso, tem-se que o letramento literário crítico vê os textos e práticas discursivas não como um simples instrumento para o ensino morfossintático, mas como oportunidade para identificar e refletir sobre

as formas pelas quais relações de poder são construídas, mantidas ou rompidas por meio dos discursos literários, ou seja, a maneira com que os estudantes devem reconhecê-las e saber

como os textos situam os leitores, e como as práticas de leitura situam e constroem um 'leitor modelo'. Textos podem ser justapostos um contra o outro, e contra a leitura de alguém. Os alunos podem aprender a ver através do texto, em vez de simplesmente compreendê-los. Eles podem desconstruir os textos, e situá-los dentro de contextos históricos, culturais e sociais nos quais foram escritos, e nos quais eles são usados (MILLS, 2016, p. 89).

Nesse sentido, o letramento literário crítico tem potencial de contribuir com a formação integral do Ser, que é ser humano e torna-se humano pelas práticas das quais participa, posto que sua identidade não é fruto do antes ou do depois da enunciação, constituindo-se durante esse processo enunciativo. Na condição de performance, os enunciados não são formados de um modo ou de outro porque a identidade do sujeito falante assim o fez fazer, ao contrário: o sujeito é percebido e percebe-se em sua performance de língua-linguagem em uma condição específica porque os recursos linguísticos e semióticos por ele costurados estão situados sócio, histórico, cultural, espaço, temporalmente, fazendo com que o sujeito também o seja (CAMERON, 1997 apud PENNYCOOK, 2006). Assim, o Ser vem a se tornar humano, no campo literário porque torna-se lator e vice-versa, um *becoming* não restrito à escola, mas por essa instituição expandido e afirmado.

4.5 Implicações para o ensino de inglês pautado no letramento literário crítico

É válido ressaltar que, ao pensar o letramento literário como uma prática social que envolve o texto literário e seus sentidos, a concepção de leitura literária enquanto ato de construção de sentidos pelo ser lator (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) a partir de um texto literário está imbricada nessa acepção do letramento, portanto, são indissociáveis e, quando se fala de um, também se fala do outro.

Como apresenta Fidelis (2015), os textos literários figuram na escolarização da Literatura, reduzida à literatura intencionalmente grafada com I minúsculo, isto é, à objeto de ensino, como modelares para a aquisição da linguagem, sendo utilizados na qualidade de instrumentos, desconfigurando o próprio ato de ler e suas implicações que independem da idade do sujeito.

No Ensino Médio, em específico, passa a existir praticamente o não lugar da Literatura e até mesmo da literatura, pois ela raramente figura em sua materialidade de obra-monumento, já que a preferência é para os excertos, resumos comentados e breves apresentações expositivas normalmente em estudo sistemático da história a partir da leitura desse objeto.

O ensino de leitura e de literatura comumente difundido nas práticas escolarizadas podem ser avaliados, por vezes, distantes dos multiletramentos e dos letramentos crítico e literário, pouco oportunizando que os aprendizes construam suas práticas discursivas, engajem-se com o texto literário e em leitura do outro, leiam a si (CERVETTI; PARDALLE; DAMICO, 2001).

A presente pesquisa, todavia, foi composta em tentativa de esperar que os esforços nela empreendidos sejam capazes de provocar os seres lautores (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013), com ela em diálogo, a problematizar as ideologias aqui elucidadas, não apenas a carga negativa do termo, mas pensando-o na qualidade de movimentação dialética entre juízos de verdade cristalizados e inculcados pelas instituições dominantes e as leituras que deles fazemos.

Ideologizo que o trabalho transgressivo com a leitura literária, em uma proposta de letramento literário crítico, pode propiciar a (re)construção do mundo e de discursos padronizados da chamada sociedade letrada, originando um novo fazer da língua e da linguagem, próprio de cada sujeito. Destarte, a Literatura vem a ser espaço de performance autoral e criativa que conta com a alteridade, o reconhecimento do eu pelo que não sou em relação ao outro sem que a própria individualidade do sujeito seja renunciada, caracterizando processos de formação da linguagem, do leitor e autor (COSSON, 2016, p. 17).

Nessa esteira, parece ser potencialmente infrutífero o caminhar no território da educação linguística sem acolher o letramento literário crítico, dado que esse trabalho com a leitura literária é também prática enunciativa, ato concreto de linguagem, é discurso e é língua. Se “a literatura participa da construção da língua” (BRAIT, 2017, edição kindle), pode-se depreender que há espaço para ela nas aulas de línguas-linguagens, uma possibilidade de (re)formular o mundo a partir destas considerações.

Especialmente no ensino médio, delinear as propostas pedagógicas de trabalho nas aulas de línguas-linguagens-literaturas levando em consideração os multiletramentos e, por conseguinte, o letramento crítico literário tem a potencialidade

de promover experiências, ou melhor, *vivências* significativas que inspiram a movimentação, o deslocamento, a mudança e a transformação.

Admitir que a forma com que as línguas têm sido ensinadas no ciclo final da educação básica pode ser o primeiro passo para entender que há pressões externas e instituições exercendo poder sobre os moldes pedagógicos, visto que o ensino médio por vezes se divide entre formação propedêutica, com vistas ao ingresso no ensino superior, e formação capitalista, a fim de instrumentalizar os jovens com habilidades que garantam sua empregabilidade. Segundo Rojo (2013, p. 236)

a questão está nas práticas de letramento em que os jovens brasileiros se envolvem (*multiletramentos*) e nas capacidades de leitura e produção de textos (multimodais) que o envolvimento nessas práticas acarreta [...] com as quais, parece, a escola não está conseguindo se confrontar.

Souza (2000, p. 208), quando pontua que, no regime atual, “o mercado se torna um verdadeiro princípio organizado ou uma maneira de viver, da qual as práticas educacionais são uma parte”, leva à compreensão desse descompasso e (des)formação dos seres humanos (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) como mecanismo de atendimento às demandas mercadológicas. Até mesmo a quase obrigação em se submeter a exames de entrada nas universidades antes mesmo de concluir o terceiro ano do EM pode ser vista sob as lentes de uma necessária renovação da mão de obra defasada dos antigos trabalhadores que pede, com urgência, por indivíduos hábeis a responderem às demandas de exploração dos recursos e conhecimentos de natureza intelectual e afetiva. Para o autor, o objetivo da educação nesse esquema passa a ser a produção desses indivíduos que se autorregularão para afinar seus interesses individuais com aquilo que beneficiará ao mercado.

Nas palavras de Roxo e Moura (2013, p. 236),

Não será o ensino das regras da língua, das estruturas dos textos, das formas dos gêneros ou das escolas literárias que poderá dar jeito nisso, mas sim eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas.

Parece valioso olhar e ouvir com efetividade o sujeito que fica no meio de todo esse desencontro e é às vezes refém de muitos poderes, não conseguindo desdar os nós das linhas que o dividem entre sua realidade, sua necessidade e o que a escola, no papel de instituição perpetuadora de ideologias desconexas, bem como o professor, no papel de efetivador delas, pontificam para sua vida escolar. O jovem é sujeito social,

um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. [...] um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais [...] um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (DAYRELL, 2016, p. 42-43).

Entendo que, ao limitar as possibilidades de construção e transformação contínua desse jovem, ser social, impedindo que ele se também se cresça como ser lautor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013), ser humano, ser cidadão e tantos outros seres que ele pode ser quando engajado em práticas discursivas potencializadoras destes, a escola deixa de proporcionar espaços para expansão dos repertórios linguísticos e espaciais dos adolescentes.

O exercício crítico começa com tal mudança de postura, além da busca por práticas mais plurais, que propiciam “a quebra da normatividade imposta para aquisição de línguas” e “o (re)conhecimento de identidades, lugares de fala, história e exercícios de poder da língua-menta” (AMARANTE; LIMA; AZZARI, 2019, p. 7).

Apoiar-se nessas “perspectivas pluralistas em aulas de LI, que acatam o âmbito sociocultural da língua meta e a distância de padrões linguístico-discursivos exclusivamente hegemônicos, podem fomentar a reflexão crítica e a formação cidadã” (idem, ibidem), é um ponto basilar para a sustentação de um projeto de educação linguística coerente com os letramentos contemporâneos e com a viabilização da formação de sujeitos críticos, reflexivos, atuantes e conscientes de si e do outro pelas relações dialógicas das quais participa.

Isto posto, o letramento literário crítico vem a ser possibilidade de orientação para propostas pedagógicas situadas no campo da educação linguística, almejando a “formação não só de leitores, mas também de cidadãos e seres humanos críticos (APPLE; BEANE, 2011), em constante (des)aprendizagem”, onde a Literatura é “uma experiência de outrar-se [...] um espaço poderoso de deslocamentos, desestabilizações, (des)aprendizagens de verdades cristalizadas” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 175-176), resumo do trabalho nessa subseção.

Esses entendimentos são desejáveis para a construção de uma educação linguística transgressiva, ao encontro do fomento de seres lautores (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) e humanos no mundo contemporâneo. Longe de tentativa de

padronizar o leitor ou ressuscitar a Inquisição para promover uma caça às nomenclaturas de perfis leitores, enredaram-se, aqui, leituras bibliográficas com o intuito de *descategorizar* alguns pontos pouco coerentes com a proposta de Educação Linguística asseverada na dissertação. Assim como não é *enclausurada* a noção de Literatura, nem se pontifica o que é literário, também não haverá disposição para profetizar o letramento literário crítico como caminho de salvação da escola e redenção dos professores de línguas.

4.6 Recapitulação do caminho percorrido neste capítulo

Pretendi, nesta última subseção, demonstrar como as convicções pedagógicas quanto ao letramento literário crítico foram materializadas e em leitura de quais vozes, na qualidade de enunciados abertos em convite a novas leituras de seres outros com disposição para dar continuidade às nossas linhas em novas possibilidades de costura, de uso, de olhar, de escuta.

Integra as convicções que nutro nesta dissertação a premissa de que a sociedade é refletida pelas escolas que nela existem e operam (GARCIA; LIN, 2016, p. 9). Os documentos nacionais regentes da área da educação em um país são, sob essa óptica, influência não ingênua, tampouco despretensiosa, para os projetos adotados pelas escolas e professores em seus planos de ensino, além dos planos de aula (BERTONHA, 2020). Retomando a ilustração do início desse capítulo, compreende-se que os textos de caráter oficial também podem ser entendidos enquanto discursos carregados de vozes, ideologias, valores e juízos, oscilando entre o caráter legislativo, normativo e diretivo. Em razão a isso, muitas vezes eles podem vir a ser as linhas que formam o olhar e o ouvir do professor, que provavelmente fará disso o norte de sua bússola para seguir traçando suas aulas.

Isto posto, aparentemente vem a ser de grande valia a leitura e apreensão de forma crítica essa parte do repertório pedagógico do professor, com o propósito de se ter potência para desenhar a proposta de uma unidade didática situada dentro desse horizonte pintado.

Passo, então, ao próximo capítulo da presente dissertação.

5 O QUE RESIDE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS DO ENSINO MÉDIO E COMO DIALOGAM COM AS PREMISAS CENTRAIS DESTE ESTUDO

“Um dia, tive uma ideia. “De onde ela veio? Por que está aqui?” Eu me perguntei: “O que você faz com uma ideia?”. No começo, não pensei muito sobre ela. Parecia um pouco esquisita e fraquinha. Não soube o que fazer com ela. Então, eu me afastei. Fingi que não era minha. Mas ela me seguiu.”
(YAMADA, 2016, edição kindle)

A Literatura e a experiência do literário sempre fizeram parte das vivências humanas desde os mitos cosmogônicos, que buscavam explicar fenômenos naturais e outros aspectos da vida e comportamento do homem, tecendo uma conexão entre a palavra por si própria “antes ou depois de ser mundo” (COSSON, 2018, p. 11) e seu uso. Contudo, parece que essa vivência tem perdido seu espaço nas aulas de línguas para que gêneros discursivos mais regulares, isto é, mais comuns à vida pública e escolar possam ser utilizados, sob pretexto de que “o leitor competente é formado por meio do contato com textos de uso social variado” (idem, p. 13).

Para além disso, ainda é possível se deparar com alegações de que o caráter e natureza artísticos dos textos literários não servem para a consolidação da competência de escrita. O texto literário, então, por vezes fica restrito a espaços mínimos e controlados para discussão de temas sociais ou aspectos da historiografia literária, de forma mais sistêmica e compartimentalizada, gerando

um conhecimento superficial que, muitas vezes, não apresenta significado em contextos de mudança e de diversidade e cuja apropriação pode ser limitada e apenas para uso específico em dado momento, comumente para dar conta de suas aprendizagens escolares e não, necessariamente, para levá-lo a atuar no mundo extraescolar (FERNANDES, 2018, p. 122).

Ainda, como mostrarei a partir de minhas compreensões acerca dos documentos oficiais do ensino médio brasileiro, o letramento literário crítico frequentemente é desconsiderado, nas aulas de língua inglesa, diante de um universo de supostos letramentos tão mais *necessários* para a inserção social – ou tecnicista – dos jovens no mundo.

É claro que algumas mudanças para se considerar o texto literário nas aulas de inglês foram promovidas. Em 2014, por exemplo, houve a decisão de acrescentar ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, uma sugestão de livro

didático de inglês com alguns fragmentos de obras literárias do cânone da literatura inglesa hegemônica (JORGE, TENUTA, 2011).

Apesar de não ser a forma de trabalho mais adequada segundo o que defendo, este pequeno esforço pode ser considerado como o início de uma possível reforma para se pensar a centralidade das aulas de língua inglesa, bem como quais concepções de língua e de educação linguística estão ditas, subentendidas ou silenciadas nas práticas pedagógicas e nos documentos oficiais que regem tal processo.

Contudo, é desejável retomar um pouco a linha cronológica do ensino de línguas, com foco na inclusão da língua inglesa e/ou estrangeira no currículo nacional, para que se possa ter uma ideia mais apurada sobre (i) qual visão de ensino médio é defendida nestes documentos; (ii) qual visão de língua se faz presente nos textos oficiais da educação brasileira, em específico os que regem o ciclo referido; e (iii) qual papel a Literatura ocupa nos ditos e não ditos presentes em tais diretrizes e orientações curriculares.

Uma análise nos moldes mencionados no parágrafo anterior pode proporcionar maior compreensão quanto ao que já está dado nos textos oficiais e quais são desdobramentos possíveis para que a Literatura, as literaturas em línguas inglesas e a leitura literária façam parte das práticas das aulas de línguas-linguagens.

Em busca de apresentar leituras críticas que possam somar ao delineamento de uma proposta de educação linguística condizente com as aceções e convicções que defendi nesta dissertação, o presente capítulo trará minhas interpretações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Ensino Médio (2000), das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) e da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2017), doravante BNCC, mais especificamente, da área de linguagens e suas tecnologias e o componente curricular língua inglesa, quando este existir.

Por vezes, também será dada alguma atenção a colocações específicas do componente curricular língua portuguesa a fim de comparar o esperado para o trabalho com cada disciplina.

A escolha por tal referencial documental se deu por critérios de atualidade dos textos, isto é, de manutenção das diretrizes fornecidas e sua não exclusão por documentos posteriores, bem como a relevância do documento, em território nacional,

para a regulamentação da educação básica e formação dos currículos estaduais/municipais.

Com isso, o caráter legislativo da Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, fez com que a Lei de Diretrizes e Bases se tornasse o primeiro documento em análise nessa etapa da dissertação, considerando sua versão de 1996 até sua última modificação/emenda em 2009.

Na sequência, disponho minha leitura dos PCNs referentes ao ensino médio, publicados em 2000. Mesmo que seja um texto orientador não obrigatório, seus postulados influenciaram a redação das diretrizes construídas na BNCC, portanto, ainda possuem significância no ideário pedagógico nacional.

O próximo documento costurado nessa parte da dissertação são as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, doravante OCNEM, de 2006, posto que veio em complementação aos Parâmetros anteriores a ele, contribuindo com a solidificação de um norte mais integral para o ensino de línguas no ciclo final da educação básica brasileira.

Por último, mas não menos importante, a BNCC, de 2017, também se faz presente nesta pesquisa dado sua natureza normatizadora dos itinerários formativos do educando, bem como das aprendizagens básicas a serem contempladas no processo de ensino dos estudantes.

Na presente pesquisa, volto meu olhar para os conceitos e postulados delineados nos documentos supracitados acerca das noções de língua, linguagem, literatura/Literatura e seu ensino. Para dar corpo a essa leitura crítica, serão entrecruzados os textos oficiais mencionados anteriormente com as conceptualizações desenhadas e defendidas especificamente nos capítulos dois, três e quatro desta dissertação.

Acredito na influência significativa de tais textos oficiais no cotidiano das propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, por isso, penso ser valioso para o presente trabalho e o que ele se propõe, pensar na possível subversão destes à uma prática de letramento literário crítico no ensino de línguas-linguagens-literaturas inglesas.

Isto posto, dou início, então, ao detalhamento das interpretações construídas a respeito dos principais documentos pedagógicos no Brasil.

5.1 (Re)lendo a lei de diretrizes e bases da educação nacional

A educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo sua finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1996, p. 7, grifo nosso). Em diversas partes do documento, a exemplo do que é disposto em seu segundo artigo, a preparação do aluno para o exercício da vida profissional é defendida, sobretudo nas disposições quanto ao ensino médio, implicando em uma visão tecnicista não necessária à formação básica do educando, visto que a própria LDB também regula a educação profissionalizante, que possui como objetivo conduzir o indivíduo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, p. 20).

É entendido hoje que “uma visão renovada da educação deve promover o desenvolvimento de pensamento crítico” (UNESCO, 2016, p. 39), dando às crianças, adolescentes, jovens e adultos oportunidades igualitárias para que construam, com base em valores éticos e de cidadania, uma vida digna e justa, sempre visando o respeito ao outro, conhecendo os caminhos possíveis para a transformação de seu mundo.

As funções econômicas da educação são indubitavelmente importantes, mas precisamos ir além da visão estritamente utilitária e da abordagem de capital humano que caracteriza grande parte do discurso internacional sobre o desenvolvimento. A educação não se limita à aquisição de habilidades, envolve também valores de respeito pela vida e pela dignidade humana, indispensáveis para a harmonia social em um mundo diverso. Compreender que as questões éticas são fundamentais para o processo de desenvolvimento pode servir de contraponto ao *atual discurso dominante*. Essa compreensão potencializa o papel da educação no desenvolvimento das capacidades necessárias para que as pessoas tenham vidas mais significativas e dignas (UNESCO, 2016, p. 41, grifo nosso).

Quando a LDB atrela a educação básica e, em específico, o segmento que a conclui – o ensino médio, à progressão e orientação do estudante para o mercado de trabalho, é possível entender que este se torna um dos valores fundamentais que o próprio documento sustenta, colocando-o inclusive ao lado do exercício da cidadania, como visto no artigo 35:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando*, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a *novas condições de ocupação* ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 18, grifo nosso).

Assim, ao mesmo passo em que o documento preza pela formação ética, sua formação intelectual e crítica, nos silenciamentos é possível compreender que ele o estipula não pensando de fato em uma educação integralista, holística e humana, mas, sim, com vistas à ocupação mercadológica deste indivíduo após sua formação, tendo, então, *o básico* para poder atuar no mercado de trabalho e suprir às demandas mais elementares deste lugar de ocupação. Como já colocado anteriormente, este deveria ser um dos pilares da educação técnica, trazida na própria LDB, e não da educação básica.

Com base na análise aqui tecida, o que serviu como ideia seminal para o desenvolvimento de outros documentos mais recentes que orientam os currículos nacionais da educação básica contempla uma visão utilitarista de educação, o que pode ficar mais evidente ainda no título que tratará sobre o ensino médio, atrelando a tal segmento o senso de responsabilidade pela instrução profissional.

Por outro lado, não muito recente é também o entendimento de que a formação acadêmica básica não serve para formar profissionais que atendam às demandas mais baixas do mercado de trabalho, fornecendo mão de obra minimamente qualificada, mas sim, que

é preciso inscrevê-la [a educação básica], para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de *desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa* (UNESCO, 1998, p. 85, grifo nosso).

No último trecho trazido da LDB, além da insistência na contribuição da formação básica/ensino médio com a formação profissional, o que, como colocado anteriormente, não deveria caber a este nível escolar, vê-se menção ao fomento do pensamento crítico, bem como da própria formação humana dos estudantes.

A partir da análise bibliográfica aqui tecida, o letramento literário crítico, ao comportar o trabalho efetivo com o texto literário em sala de aula para fazer dele emergir o que refletirá aquilo que confere ao homem sua condição humana, de humanidade, pode potencializar as aulas de línguas-linguagens. Isso pode ser alcançado principalmente no ensino médio, visto que, a exemplo do que é disposto na LDB (BRASIL, 1996), OCNEM (BRASIL, 2006) e BNCC (BRASIL, 2017), este segmento, ao aprofundar as competências e aprendizagens do ensino fundamental, deve preparar o estudante para ter uma postura ativa e não conformada diante dos cenários da sociedade, sabendo lidar com a realidade complexa do mundo.

Entendo que tal habilidade não apenas é de caráter exclusivo das disciplinas de Filosofia e Sociologia, pois, como visto também nos capítulos anteriores da presente pesquisa, a Literatura consegue oferecer uma porta de entrada para uma compreensão mais integral ao ser leitor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) de si a partir do confronto com o outro e do jogo da alteridade, fator primordial de humanização dos seres. Esse ser, mais do que leitor passivo dos textos, também é autor porque a leitura literária implica que, nesse evento dialógico por ela fomentado e sustentado, ele não apenas leia e reflita sobre a palavra escrita do texto, mas a leia com as lentes da ação transformativa, isto é, com agência, tanto no processo de *meaning making*, quanto nos novos discursos que surgem desse confronto com o literário.

Como aponta Bakhtin (1997, p. 271),

[...] o outro, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc [...] compreensão é preceito de resposta, e nessa ou naquela forma e gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Todavia, não parece ser essa apreensão mais completa da complexidade das línguas-linguagens, em particular no que tange à língua inglesa, tampouco de Literatura que se encontra na redação da Lei 9.394.

Apesar de mencionar as línguas estrangeiras para além de um componente obrigatório do currículo da educação básica, a LDB traz, em relação à língua portuguesa, que esta deve ser compreendida no ensino médio como “*instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania*” (BRASIL, 1996, p. 18, grifo nosso). A própria língua portuguesa, embora mencionada como forma de “*acesso ao conhecimento e exercício da cidadania*” (idem, p. 18), não aparece

desacompanhada de uma visão instrumentalista de língua, destituída, portanto, de imbricações socioculturais e até mesmo históricas da formação do próprio território nacional e sua(s) identidade(s).

Dessa forma, é possível compreender que a Lei de Diretrizes e Bases da educação básica nacional, com foco especial no ensino médio, abre pouco espaço para uma formação linguística que também seja cidadã, advogando em favor de práticas pedagógicas mais integrais no ensino de línguas que reconheçam, ao menos, a complexidade da participação dos sujeitos nos mais diversos atos enunciativos nos quais se engajam.

Ao ignorar a possibilidade de acolhida, no trabalho em sala de aula, do letramento literário crítico, também perde-se uma oportunidade de ampliar a formação humana dos adolescentes pela e na Literatura, deixando igualmente de adotar a língua enquanto linguagem, em uma visão integral e transgressiva para a educação linguística bilíngue, com vistas à expansão de repertórios linguísticos e vivenciais que permitam aos discentes experienciarem e construir suas vivências no mundo por meio da língua-linguagem-Literatura.

5.2 (Re)lendo os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio

Começando as leituras oficiais específicas para o último ciclo da educação básica brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e sua reformulação, seis anos depois, como PCN+, trazem alguns avanços na expansão dos conceitos base de língua, linguagem, literatura/Literatura e, conseqüentemente, também de educação linguística, embora alguns pontos ainda sejam questionáveis e deixem dúvidas a partir do que a presente pesquisa colocou na subseção anterior.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio são diretrizes orientadoras que possuem como referência “a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2000, p. 4), portanto, traz inicialmente uma visão de educação mais integral, pensando em um educar para a formação cidadã e

humana, necessidades não apenas do mundo contemporâneo, mas, primordialmente, da pessoa humana contemporânea (UNESCO, 1998).

As competências, entendidas no referido documento como conjunto de saberes, atitudes, conhecimentos e valores aplicados em situações reais, contemplam um grupo mais geral que deve ser aprofundado pelas escolas e professores de acordo com o perfil do alunado de sua comunidade. Assim, pode-se dizer que esse é um texto de caráter indicativo e interpretativo cujo objetivo vem a ser propiciar a participação dos adolescentes no mundo social, do qual o trabalho e a continuação dos estudos em instituições de ensino superior fazem parte.

Os PCNs fazem referência à linguagem, e não à língua, compreendendo-a enquanto “capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 5). Nesse aspecto, nota-se uma mudança de postura por não se ter mais o termo instrumento de modo direto em sua acepção.

Todavia, considerar ainda *sistemas arbitrários de representação* direciona essa noção de linguagem para o que se tem no estruturalismo, o que, em matéria de educação linguística na contemporaneidade, não mais é bem-visto, pois opera-se com a noção dos repertórios linguísticos.

Em decorrência disso, por mais que o documento faça menção à produção de sentido e à herança social do ato da linguagem, em seus não ditos e subliminaridades tudo é possivelmente construído à sombra da língua enquanto instrumento comunicativo, cultural apenas diante da diversidade de idiomas existentes no mundo, o fantasma da língua enquanto produto, objeto, não a língua-linguagem como sujeito de ensino, como fica claro em

A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra *produto e produtora da cultura e da comunicação social* (BRASIL, 2000, p. 6, grifo nosso).

Há menção, ainda, ao caráter dialógico da linguagem, considerando a troca com o outro como arena de negociação de sentidos cujo objetivo é a construção de uma mensagem de mútua compreensão, entrando neste jogo o código e contextos da comunicação (BRASIL, 2000, p. 6).

Tal visão pode ser importante para o entendimento do ato enunciativo bakhtiniano, porém, ela se apresenta de forma muito superficial no documento, desviando a verdadeira intenção dos eventos discursivos para uma simples troca de informações, de signos, na qual o sujeito-enunciador pouca liberdade tem diante das forças que sofre do contexto e da necessidade do outro, subentendido sempre como outra pessoa humana.

Das competências específicas para a área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, os PCNEM novamente trazem a ideia de “sistemas simbólicos” (BRASIL, 2000, p. 6), embora ressalte a importância de se ir além do aspecto formal destes e resgatar o caráter social que possuem, lançando mão da norma-padrão como exemplo, enfatizando o quanto esta espelha questões econômicas e a valorização social de determinados grupos sociais legitimados na sociedade.

O texto literário aparece quando o documento pontua a necessidade das relações intertextuais dos gêneros discursivos e sua produção na sociedade enquanto representações de visões de algumas possibilidades de uso da linguagem. O literário fica restrito às estéticas literárias e aspectos da historiografia, figurando na propriedade de objetos que não confluem para o letramento crítico dos discentes, sendo a criticidade, segundo seus postulados, reduzida ao embasamento das opiniões pessoais e ao *aprender a gostar*, a exemplo do que pode ser interpretado a partir das citações diretas abaixo.

[...] a prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações; [...] as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão *criadora e geradora de significação de uma linguagem* e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens [...] (BRASIL, 2000, p. 19-20, grifo nosso).

O gostar ou não de determinada obra de arte ou de um autor exige antes um preparo para o aprender a gostar. Conhecer e analisar as perspectivas autorizadas seria um começo para a construção das escolhas individuais (BRASIL, 2000, p. 9).

Percebo também que a criticidade e o pensamento crítico aos quais os PCNEM remontam aparentemente giram muito em torno de um saber se colocar com vistas a uma argumentação com certo embasamento, devendo a escola promover eventos que auxiliem “o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o objeto em estudo” (BRASIL, 2000, p. 9). Esse posicionamento se distingue muito do

letramento crítico, que leva o estudante a “conhecer ou reconhecer olhares e vozes diferentes, no intuito de promover a expansão de perspectivas” (MONTE MÓR, 2018, p. 321), em um ato de leitura emancipador e transformador por buscar as ideologias, os ditos e não ditos que se fazem presente nos discursos a fim de compreender as relações de poder nele contempladas.

Quanto à justificativa da presença de línguas estrangeiras modernas no currículo do ensino médio, a participação na comunidade global atual é a principal bandeira levantada, novamente restringindo língua a um código, tendo-se que “Uma língua é o veículo, por excelência, de comunicação de um povo e, através de sua expressão, esse povo transmite sua cultura” (BRASIL, 2000, p. 11).

Pouco se fala sobre a noção de linguagem anteriormente explanada no documento na parte referente à língua portuguesa; pelo contrário, o documento deixa claro que é uma questão de *domínio* e obtenção, visão estrita de língua enquanto instrumento, e nada se objetiva sobre a presença da Literatura nestas aulas.

Os PCNEM versam sobre uma educação linguística que ainda preza pelas habilidades comunicativas em detrimento das habilidades críticas, isto é, competências que permitam a análise e reflexão críticas dos enunciados (ROJO, 2013). Os estudantes parecem precisar, segundo o texto oficial, aprender a regular códigos para serem capazes de se comunicar na sociedade, mas aparentemente não há preocupação com “o uso de diversas práticas de linguagem para educar” (GARCÍA; LIN, 2016, p. 2).

Hoje, penso ser desejável que a educação linguística transcenda os sistemas linguísticos socialmente construídos, transformando não apenas a vivência dos sujeitos com as línguas-linguagens, mas também o mundo em que se encontram. Busca-se o zelo por práticas emancipadoras nas quais os sujeitos possam explorar sua agência, moldando-se, assim, um ambiente propício para o letramento literário crítico, dado que letrar literária e criticamente o sujeito pode ser sinônimo de torná-lo capaz de construir sentidos na dialogicidade com o texto literário (NEVES, 2014), acolhido enquanto o outro nesse processo, o que se amplia para toda uma experiência pensante com a língua-linguagem na Literatura.

Todavia, isso pouco provavelmente pode acontecer em um currículo baseado em aprendizagens que visem o reconhecimento e uso de “línguas estrangeiras modernas como *instrumento* de acesso a informações” (BRASIL, 2000, p. 14) e inserção no mundo do trabalho.

Instrumentalizar a língua é tirar dela o que a torna prática social de linguagem; o conhecimento e a cultura não são pontos alheios às línguas-linguagens, tampouco ao sujeito-falante, mas sim, encontram-se nos dois e nos sentidos que serão construídos sobretudo no e pelo literário.

De acordo com o que se defende nessa pesquisa, parece ser pouco possível tratar da educação linguística, bilíngue e integral, sem considerar a Literatura nesse processo. Em um documento no qual é verbalizado que o Ensino Médio tem “um compromisso com a educação para o trabalho” (BRASIL, 2000, p. 27), pode ser esperado que a visão tecnicista e instrumentalizada de língua ainda se faça presente nos intervalos de um ensino voltado ao que será exigido pelo mercado de trabalho (BRASIL, 2000, pp. 28-31).

Diante de manifestações contrárias ao texto lacunoso e muito abrangente dos PCNEM, o Ministério da Educação desenvolveu um texto secundário, os PCN+, tentando atender às demandas e necessidades da educação brasileira que o anterior não contemplou. Assim, os PCN+, ao complementar os parâmetros originais, promovem um Ensino Médio que não é de natureza estritamente propedêutica, com foco no ensino pré-universitário, nem profissionalizante, portanto, não deve ser voltado para treinamentos e fazeres próprios de atividades laborais (BRASIL, 2006, p. 8).

Nas palavras do próprio documento, o Ensino Médio completa e encerra a educação básica, tendo como objetivos gerais “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (idem, *ibidem*).

O grande ponto de defesa e de reformulação do Ensino Médio nos PCN+ é a articulação e construção de um processo de ensino-aprendizagem significativo e que realmente corresponda às necessidades do educando e da comunidade no qual ele se encontra inserido, devendo-se considerar as questões socioeconômicas e ambientais do entorno escolar para a superação da “didática da transmissão e a pedagogia do discurso” (BRASIL, 2000, p. 11), caminhando para uma educação libertária e emancipadora (FREIRE, 2006; FREIRE, 2014).

Neste âmbito, o ensino de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias deseja munir o adolescente com os domínios técnico e de desempenho comunicativo, bem como com as ferramentas de linguagem necessárias para que ele atue conscientemente nas situações de comunicação de seu cotidiano.

Percebo que o documento traz uma noção mais integradora de língua, considerando suas produções de sentido, isto é, seus usos contextualizados, mas ainda foca muito no que é externo ao sujeito-falante, tirando dele a liberdade enunciativa enquanto criador da língua quando a realiza, pois, como coloca Bakhtin (2003), todo ouvinte se torna enunciador.

Com um discurso muito contundente quando da união das disciplinas da área de Linguagens com vistas aos substratos comuns, isto é, à capacidade de comunicar e se expressar do indivíduo, repudiam-se os objetivos instrumentais linguísticos e valorizam-se as competências que promovem as aprendizagens de conceitos, do analisar, interpretar e aplicar.

Em termos de Literatura, isso significa que ela apenas é uma forma de linguagem que expressa determinada carga do imaginário coletivo e do patrimônio cultural de um grupo, por isso deve ser incluída nas aulas, mas nada se tem sobre como letrar literariamente os estudantes pode contribuir para uma formação crítica, humanizada e humanizadora, levando o texto literário para além de uma função-espelho de seu autor ou então de momento de fruição.

Em Língua Estrangeira, os PCN+ colocam que “o objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem” (BRASIL, 2006, p. 93), com maior atenção à função comunicativa das línguas, atrelando-se, para isso, o ensino à noção de código linguístico.

Tal posicionamento retoma a instrumentalização já disseminada na LDB, além de contrariar, em partes, toda a explanação feita na introdução do documento sobre linguagem e discurso. Não obstante, menciona-se novamente, mais tarde, a relevância das línguas estrangeiras para a atuação do adolescente no mercado de trabalho, configurando, então, uma *ferramenta* para sua inserção neste contexto.

Não é surpreendente não haver, em Línguas Estrangeiras, qualquer menção à Literatura ou ao texto literário, visto que não há espaço para o letramento literário crítico quando se vale da língua enquanto código e se procura trabalhar competências comunicativas.

No documento, a leitura acaba ficando restrita a técnicas como *skimming* e *scanning*, dadas a partir de uma suposta interpretação textual que pouco é explorada nos Parâmetros para além de uma análise de recursos gramaticais, com breves menções à interpretação de vocabulário e de aspectos socioculturais que por estas

decisões são representados (BRASIL, 2006, pp. 96-97), como se pode ver nas seguintes competências:

- Relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, segundo intenção, época, local e estatuto dos interlocutores, fatores de intertextualidade e tecnologias disponíveis;
- Perceber características quanto à produção dos enunciados, os quais são reflexo da forma de ser e pensar de quem os produziu (BRASIL, 2006, p. 107).

Destarte, entendo que tanto a versão original dos Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio, quanto a reconsultada, talvez não contemplem, sob um viés pluralista e crítico, o letramento literário crítico nem em português, tampouco no ensino de língua estrangeira. Embora o conceito de língua seja tratado de forma mais ampla e dialógica quando das orientações para o ensino de língua materna – português, ainda existe uma disposição instrumental e de fins meramente comunicativos e mercadológicos no que é estipulado para o ensino de inglês, pouco contribuindo para a formação crítica do adolescente nessa disciplina.

5.3 (Re)lendo as orientações curriculares nacionais do ensino médio

Para as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006), documento que conta com orientações para o trabalho docente e organização dos currículos de ensino médio no Brasil, o ensino de línguas estrangeiras deve ser planejado a partir de teorias que contemplem linguagem e tecnologia, como os multiletramentos, multimodalidade e hipertexto (BRASIL, 2006).

A Literatura, aparentemente mais respaldada, aparece neste descrita como um caminho de “educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico [...] como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite” (BRASIL, 2006, p. 52-23). Usando outras palavras, a Literatura seria uma forma de confirmação da humanidade no homem, de reconhecimento de si e do outro para a transformação dos mundos e realidades, conforme definido na presente pesquisa.

As Orientações Curriculares supõem o trabalho não apenas com uma política curricular, mas também cultural, ao reger os conteúdos, atitudes e práticas que devem fazer parte da cultura escolar brasileira. Dessa forma, pode-se entender

que as reflexões que fomentam o Ensino Médio no documento ainda estão atreladas, em partes, à inserção dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho e na continuação de seus estudos, embora, como já discutido anteriormente, não cabe à educação básica abrigar fins mercadológicos, já que prezaria pela formação humana e não se encerraria em uma cultura que vê na educação um apoio para o desenvolvimento financeiro do país.

Em língua materna, há uma grande preocupação com o aspecto social da linguagem, entendida sob um paradigma dialógico de enunciado, abarcando as variedades linguísticas presentes em território nacional sem as colocar à sombra da norma padrão, com vistas a uma “consciência social e linguística” (BRASIL, 2006, p. 20). O interesse está nos estudos linguísticos que usariam o texto como sua centralidade, consciência esta que também serviria como elemento emancipador dos jovens, estes podendo atuar com autonomia e propriedade nas mais diferentes esferas da vida social.

Para a presente dissertação, o processo de construção de sentidos do contexto imediato de recepção do texto, onde leitor e texto se encontram, vem a ser possivelmente primordial para aulas de línguas-linguagens-literaturas inglesas, podendo possibilitar aos estudantes a compreensão das dimensões linguísticas, textuais, sociopragmáticas, discursivas e cognitivo-conceituais dos enunciados.

Descolando o ensino de línguas de uma visão sempre instrumentalista, vê-se nas OCEM que a língua, realização da linguagem, responsável por constituir o homem enquanto sujeito no mundo físico e social (BRASIL, 2006, p. 24), também é um caminho para levar o ser humano à reflexão sobre si e sobre o outro por meio dos textos que circulam em sua comunidade, tendo a leitura papel importantíssimo na vida contemporânea (TÍLIO, 2019).

Todavia, a acepção de língua ainda parece ser colocada separadamente do conceito de linguagem, o que pode levar à conclusão de que perdura, infelizmente, uma herança documental instrumentalista por trás do discurso interacionista definido no documento, sobretudo quando este coloca que “o homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema linguístico – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico” (BRASIL, 2006, p. 25).

Por outro lado, ganha-se nas OCEM um avanço na promoção de letramentos múltiplos e da orientação dos discentes para uma postura que permita a conscientização “de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao

universo de práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa” (BRASIL, 2006, p. 29). Essa visão possivelmente corrobora com o que Cope e Kalantzis (2000) traziam na pedagogia dos multiletramentos, preceitos importantes para a definição de letramento literário crítico que trouxe no capítulo anterior.

Vejo que o documento apresenta um bom ponto inicial para caminhar-se rumo ao acolhimento e aceitação da Literatura também como espaço suscitador de práticas sociais de língua-linguagem e, portanto, como intrínseca aos estudos da linguagem por conta dessa abertura teórica maior e mais situada.

Por exemplo, é mencionado nas OCEM a necessidade de se letrar literariamente o aluno, isto é, de permitir que ele se aproprie efetivamente da literatura para fruí-la, lançando mão, para isso, da experiência estética. Nas palavras do próprio documento,

dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária [...] o contato efetivo com o texto [...] possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição (BRASIL, 2006, p. 55).

Em um horizonte de convicções sobre o literário como defendido no primeiro capítulo desta pesquisa, as OCEM aparentemente representam o documento que mais se aproxima da perspectiva do letramento literário crítico nas aulas de línguas-linguagens-literaturas no ensino médio. Entretanto, acho importante frisar aqui que tal impressão é um esforço de interpretação pessoal minha em relação ao documento, posto que não há nele nenhuma menção direta ao letramento literário crítico.

Por outro lado, acredito que delimitar e fechar o conceito de Literatura a fim de se ter um crivo para o que é literário ou não, como desenvolvido nesse documento, não é interessante quando se considera que o literário é um valor determinado por uma comunidade de leitores. Isso, conforme o que foi também dito no primeiro capítulo dessa dissertação, não é o mais adequado a ser fazer, pois como toda palavra pode se tornar literária, o que se consegue nutrir são convicções que partem do ser leitor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) em confronto aos textos, sejam canônicos ou pouco usuais entre o rol de obras consagradas da literatura mundial.

Entendo que seria mais interessante, para orientações curriculares, expor esse *jogo* de escolhas e incentivar que as escolas, docentes e discentes trabalhem na delimitação de seus repertórios vivenciais na Literatura segundo o que é importante para aquela comunidade. Esse posicionamento também poderia ser válido para dar maior espaço à agência desses sujeitos.

Ademais, quando a escola se preocupa com a formação do ser leitor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) e não com o fomento de um hábito leitor, provavelmente se tornará desnecessário pensar no que é ou não literatura, ou na preponderante oferta de textos clássicos porque os consumidos por arbítrio próprio dos adolescentes não é passível de receber crivo de literário. O ser leitor, por sua criticidade e olhar analítico para com os textos que lê, tem a potencialidade de reconhecer no texto seu caráter de literariedade, não existindo práticas de letramento literário escolares ou de fora da escola. Nesse sentido, tudo pode ser Literatura pela competência, agência e autoria do ser leitor em sustentar sua avaliação e os sentidos que construiu pela leitura do texto enquanto vivência literária.

Especificamente no que diz respeito às línguas estrangeiras, as OCEM pontuam que estas devem competir para a formação cidadã e humana dos adolescentes no ensino médio para além de ensinar um idioma estrangeiro, superando o ensino instrumental da língua na educação básica (BRASIL, 2006, p. 91).

Talvez seja redundante, mas não inoportuno, reforçar que um projeto de inclusão envolve muitas questões sociais, políticas, culturais e educacionais; que o ensino de Línguas Estrangeiras não atua sozinho nessa engrenagem, mas pode trabalhar a favor da inclusão. Poderá ser por meio do ensino de Línguas Estrangeiras por si mesmo, atendendo a seus objetivos linguísticos e instrumentais. Porém, salientamos, é com o enfoque que abrange os outros objetivos (culturais e educacionais) que esse ensino poderá realizar uma outra contribuição valiosa (BRASIL, 2006, p. 97).

Diferentemente de como foi concebida nos outros documentos, nas OCEM a educação linguística, operando com o ensino-aprendizagem de inglês e outras línguas estrangeiras, é vista sob o prisma dos multiletramentos e, por isso, também deve se unir às demais disciplinas para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Nesse trabalho textual, a multimodalidade e hipertextualidade podem ter seu espaço mais visibilizado ao considerarem-se as práticas de linguagem que ocorrem por intermédio da tecnologia, sobretudo nos ambientes virtuais.

Com essa abertura às novas formas de existir no mundo contemporâneo, “passa a ser difícil sustentar um ensino em termos de ‘quatro habilidades’, também passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática” (BRASIL, 2006, p. 107), constatação que pode levar o professor de línguas-linguagens-literaturas a repensar seu plano de ensino e suas propostas a partir dessa nossa acepção heterogênea, complexa e fluída do que envolvem as práticas de linguagem.

As OCEM orientam, no que diz respeito à leitura nas aulas de Línguas Estrangeiras, uma abordagem também encaminhada pela pedagogia dos multiletramentos, com textos autênticos e por meio de atividades que não apenas trabalhem a compreensão de texto. Ademais, como traz Tílio (2019), as práticas almejadas pelas OCEM devem promover a leitura crítica com perguntas que propiciem tal desenvolvimento e valorizem o processo de construção de sentidos do estudante, não no sentido pré-concebido e estagnado do texto enquanto um enunciado fixo e acabado, sendo fomentadas, destarte, práticas de letramento crítico.

Embora nada seja mencionado diretamente a respeito da Literatura nas aulas de língua inglesa nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, com um exercício de reflexão do professor é possível subentender que a Literatura como tida no documento, embora não seja exatamente o que essa pesquisa propõe, pode trazer grandes contribuições para o letramento crítico por meio da leitura e experiência literária.

Todavia, penso que o mais recomendado seria que as OCEM trouxessem isso de forma explícita, uma vez que contar com a subjetividade em um texto cujo objetivo é orientar diretamente a construção dos projetos escolares e planos individuais de ensino não é, a meu ver, ideal, tampouco seguro e efetivo.

5.4 (Re)lendo a Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino médio, instituída pela resolução CNE/CP nº4 de 17 de dezembro de 2018 e fundamentada no Parecer CNE/CP nº15/2017, tem por objetivo fornecer uma diretriz que seja orgânica e progressiva e garanta as aprendizagens e competências básicas a serem desenvolvidas pelos adolescentes durante sua formação na educação básica, prezando por uma educação humana e integral, isto é, uma formação pluralista que

preza pelo desenvolvimento “humano global” (BRASIL, 2017, p. 14) dos estudantes, pautada em valores éticos, políticos e estéticos, sempre respeitando as necessidades e singularidades das múltiplas configurações de juventudes que podem despontar neste último ciclo da educação formal básica brasileira.

Os esforços em sala de aula e nas práticas pedagógicas, segundo a BNCC, voltam-se para oportunizar “maior envolvimento e protagonismo dos estudantes na condução de seus próprios processos de ensino-aprendizagem, como também o acolhimento pleno dos estudantes e suas singularidades” (BERTONHA, 2020, p. 230-231). Esse posicionamento envolve o respeito ao que o documento declara como juventudes e culturas juvenis, grafado no plural a fim de enfatizar a pluralidade de identidades dos jovens e adolescentes.

Ademais, o documento também busca, por meio destas orientações, garantir uma sociedade mais inclusiva, justa, democrática e ecológica ao servir como base para a elaboração dos currículos estaduais, municipais, bem como dos próprios projetos das unidades escolares e planos de ensino dos professores. Inicialmente, unindo-se isso ao que foi colocado no parágrafo anterior, parece haver concordância no documento com a visão contemporânea de educação linguística construída nas seções e subseções anteriores dessa dissertação.

Nas competências gerais que a BNCC traz para a educação básica, reaparece a inserção dos adolescentes no mundo cidadão, cultural e do trabalho, embora a maior parte delas faça referência à construção de espaços e propostas que propiciem a curiosidade intelectual, a análise crítica e valorizem o uso das múltiplas linguagens (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Segundo o documento, de maior importância ainda para o ensino médio é o estabelecimento de competências e habilidades, isto é, a mobilização de valores, conhecimentos, atitudes e saberes para a resolução das situações da vida contemporânea, que possibilite aos adolescentes “definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (ibidem, p. 463).

A escola do E.M. deve, portanto, apresentar o mundo como um campo de novas experiências e oportunidades numerosas, formando jovens capazes de tomar decisões responsáveis e fundamentadas por conta própria, além de serem críticos. A criticidade, para o documento, é tida como “a compreensão informada dos fenômenos

naturais e culturais” (idem, *ibidem*), o que se distancia um pouco do que se tem aqui pelo ser crítico segundo o letramento crítico, visto que

O letramento crítico envolve usar e analisar a língua com consciência das construções sociais de identidade, poder e implicações sociais. [...] O letramento crítico é uma abordagem para a aprendizagem letrada que torna as relações de poder e ideologias transparentes no trabalho com os textos, no letramento e na produção e uso dos textos que circulam na sociedade [...] proporcionam aos estudantes as ferramentas conceituais necessárias para criticar as omissões feitas nos textos, os silenciamentos e o viés sociocultural dos autores dos textos” (MILLS, 2016, p. 79).

Tal posicionamento até pode ser subentendido quando o documento coloca que “em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais” (BRASIL, 2017, p. 463). Contudo, isso apenas é possível a partir de um esforço de compreensão e leitura por parte de quem tem em mãos este trecho do documento e o conhecimento sobre uma perspectiva crítica na educação, o que pode não ser seguro para um documento que serve de base para a educação nacional.

Ao não contar com a divisão clássica em disciplinas, mas por áreas de conhecimento, o grande intuito do trabalho com Linguagens e suas Tecnologias no ensino médio é ampliar o protagonismo, autonomia e autoria dos estudantes nas práticas de múltiplas linguagens e mídias. Além disso, também objetiva-se fazer esse jovem identificar e criticar os “diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações”, bem como apreciar e participar de “diversas manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 470).

As linguagens têm grande importância nesse itinerário formativo por conta das possibilidades da adolescência e juventude que, segundo a BNCC, é “um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo” (*ibidem*, p. 473). Destarte, é primordial que essa área trabalhe com diferentes práticas de linguagem significativas para a atuação do jovem em sua comunidade – local e global – e amplie, conseqüentemente, seus repertórios pelo uso e reflexão sobre elas.

Para a área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC-EM prevê competências e habilidades passíveis de modulação de acordo com os contextos que envolvem cada prática pedagógica, mas que devem ser prezadas no

delineamento dos currículos estaduais e, conseqüentemente, dos planos de ensino e projetos das instituições escolares.

Parece oportuno, aqui, destacar duas das sete competências específicas da área, mais caras para a presente pesquisa:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 481).

Entendo que a compreensão versada nas duas competências acima citadas evoca a educação linguística como defendida nos capítulos teóricos dessa dissertação, estando em diálogo também com um plano de letramento crítico ao mencionar o conhecimento das relações de poder no contexto dos discursos, o que implica também o (re)conhecimento das múltiplas linguagens presentes nos campos de atuação dos alunos. Essas competências visam, de forma geral, a construção de relações mais democráticas, empáticas, cooperativas e respeitadas, visando o diálogo e a interpretação crítica das realidades.

Especificamente sobre o ensino de língua inglesa, obrigatório desde a publicação do artigo 35-A da LDB, em 1996, esse idioma é visto como “língua de uso mundial” (ibidem, p. 476), expressão que carrega o ideário de inglês enquanto língua franca já incluso na Base do Ensino Fundamental II. Isso não necessariamente representa um problema, mas, como aponta Duboc (2019), pode ser contraditório por demandar o reconhecimento de usos híbridos, variados e criativos da língua inglesa ao lado de competências de um ensino formal e estruturalista para os anos finais do Ensino Fundamental e com vistas a fins comunicativos *camuflados* em uma suposta abertura à interculturalidade na educação linguística, como vê-se em

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar *as utilizações do inglês* na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também *ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional*. Além disso, abrem-se

possibilidades de *aproximação e integração* com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – *contanto que estes saibam se comunicar em inglês* –, com diferentes repertórios linguístico-culturais. [...] No Ensino Médio, trata-se de *expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes*, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea (BRASIL, 2017, p. 476, grifo nosso).

Ao colocar que a integração do adolescente com grupos multilíngues depende do domínio linguístico destes, fica claro que a noção de repertório do documento não é a de repertório linguístico como aqui defendido, isto é, aquele repertório que corresponde a múltiplas relações e construções linguísticas que os sujeitos realizam a partir de distintos saberes linguísticos e de distintas semioses.

De fato, há um embasamento que aspira ao letramento crítico e à educação linguística pluralista para permitir que os estudantes também usem a língua estrangeira para a transformação social de seus mundos. Todavia, alguns trechos, como o exemplificado acima, tornam o texto dúbio e passível de questionamentos, pois acredita-se, aqui, haver falhas em sua redação (BERTONHA, 2020).

A Literatura fica restrita ao campo artístico e à apreciação estética de suas produções, colocando o literário como uma linguagem e subliminarmente retirando-o de sua condição de sujeito de ensino. Entendo que as Artes são também espaços possíveis para o letramento crítico, contudo, a Literatura como concebida nessa pesquisa não é uma simples manifestação artística entre muitas outras, mas sim, espaço para a eventicidade do Ser, do outro manifestado no texto literário.

Assim, o letramento *literário* crítico fica, novamente, por conta do repertório de quem lê o texto oficial e nele encontra pontos *frouxos* nos quais é possível encontrar um pequeno espaço para a leitura literária e para a Literatura. Ressalto que, assim como ocorre com as OCEM, essa situação interpretativa subjetiva não é a mais interessante para a Base, levando-se em consideração o caráter oficial, reflexivo e formativo que a BNCC possui (AMORIM, SILVA, 2019).

Ainda, é importante salientar que o mesmo tratamento subliminar não é dado à Literatura quando do ensino de língua portuguesa na BNCC (idem). Nessa parte do documento, ela aparece na centralidade dessas aulas no ensino médio, priorizando-se o texto literário na íntegra e não os dados biográficos e resumos de obras em relação a sua historiografia como normalmente acontece (BRASIL, 2017, p. 491).

Porém, esse desenvolvimento se dá em dois parágrafos. Não acredito que esse seja espaço suficiente para constatar se o documento prevê o letramento literário crítico em língua materna ou não, pois definir que “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando” (idem, *ibidem*), a meu ver, está muito ligado às falas pragmáticas e materialistas sobre texto literário, leitura literária e leitor, como no excerto abaixo, que apenas figura no componente curricular português.

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade (BRASIL, 2017, p. 513).

Cabe concluir, ao final dessa análise, que a BNCC para o ensino de língua inglesa é pouco específica quanto ao letramento literário crítico e à posição que as literaturas em línguas inglesas podem ocupar no planejamento e nas práticas em sala de aula de línguas-linguagens-literaturas, mesmo que haja um tecer teórico sobre linguagem e repertório que, desconsiderando algumas inconsistências, mostra uma mudança considerável na orientação da educação linguística brasileira.

5.5 Recapitulação do caminho deste capítulo

A leitura dos documentos oficiais se faz importante pois eles revozeiam as visões acerca dos saberes válidos para a comunidade à qual se aplicam, bem como das heranças conceituais e ideológicas neles inculcadas. Esse panorama permite observar, no caso brasileiro, que tem se caminhado para um horizonte potencialmente mais pluralista em relação a um projeto efetivo de educação linguística, mas ainda muito tímido no que diz respeito à língua inglesa.

Ainda, pensando acerca do ensino de literaturas em inglês, não há nada muito bem fundamentada e explicitado na legislação específica ao trabalho com essa língua, o que reflete esse não lugar do literário discutido no segundo capítulo da presente dissertação.

É possível depreender, dessa forma, que esses textos oficiais acabam por reforçar esse ideário já antigo da instrumentalização do ensino de língua inglesa,

sobretudo no ciclo do ensino médio, fortalecendo essas premissas da preparação para o mercado de trabalho e não para a participação crítica em práticas discursivas.

Tais interpretações me levam a concluir que há espaço para o trabalho com o letramento literário crítico na educação básica nacional, sobretudo ao considerar esses aspectos mais avançados de consideração dos repertórios dos estudantes e de propostas pedagógicas mais significativas. Todavia, parece ser preciso ainda contar com o esforço interpretativo do professor, de uma leitura mais *subjetiva e imaginativa*, sem poder encontrar nessas orientações oficiais diretrizes mais efetivas ou pontuais para esse delineamento.

Por conta disso, considero muito importante que as pesquisas dedicadas a essa área da educação linguística e literária pluralista busquem recontextualizar, como postula Marandino (2004), as conceptualizações teóricas e suas percepções em contextos/situações de aprendizagem mais práticas, servindo como sugestão aplicada e situada desse almejado trabalho.

6 UMA PROPOSTA DIDÁTICA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO CRÍTICO E TRANSGRESSIVO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO



O que você faz com uma ideia?²¹
(BESOM, Mae, 2016)

Eu gostava de andar por aí com a minha ideia. Ela fazia com que eu me sentisse mais vivo, como se eu pudesse fazer qualquer coisa. Ela me encorajava a pensar grande... E depois, maior ainda. Minha ideia dividia seus segredos comigo. Ela me mostrou como andar sobre as minhas mãos. “Porque”, ela disse, “é bom ter a capacidade de ver as coisas de forma diferente.”
(YAMADA, 2016, edição kindle)

O que se faz com uma ideia? Como é possível que a ideia aqui costurada sobre o letramento literário crítico nas aulas de línguas-linguagens-literaturas inglesas para o ensino médio possa ser vislumbrada mais perto da práxis pedagógica, orientada por um projeto de educação linguística engajada em envolver os jovens em relações dialógicas, em leituras rizomáticas que possam oferecer múltiplas possibilidades de interpretação? Como tornar visível a potencialidade das aulas de línguas-linguagens-literaturas enquanto espaços de aprendizagem para a divergência e convergência, espaços de desestabilização e reconstrução de sentidos, ideologias e relações de poder? Enfim, como pode-se aspirar por um pensamento *grande e maior ainda* para a sala de aula de inglês? Como seria uma proposta que concretizasse o andar feito na tessitura dessa pesquisa de mestrado, sendo capaz de inspirar mais pessoas a mais do que olhar, mais do que ouvir, ver e escutar as coisas de formas novas, diferentes?

²¹ Ilustração das páginas referentes à citação de Yamada (2006), da obra referenciada sob o nome do autor.

Posso afirmar que as indagações acima não são apenas uma releitura da obra *O que se faz com uma ideia?* contextualizada para os caminhos desta dissertação, mas sobretudo, essas perguntas refletem as inquietações que deram origem ao desenvolvimento deste trabalho e que se reapresentaram constantemente durante a escrita deste trabalho.

Possivelmente, para além de um panorama crítico de pesquisa em Educação Linguística, pesquisar na contemporaneidade pede o entendimento desse ato não sob um viés de conceitualização, mas nas relações transformadas e em transformação entre os sujeitos, buscando por formas de viver as práticas que respeitem e integrem a dinamicidade e complexidade destes tempos.

A discussão bibliográfica e a análise documental da presente dissertação se mostram potencialmente elementar para que a postura aqui escida quanto às aulas de línguas-linguagens-literaturas inglesas seja viabilizada e teoricamente sustentada, sem ser um fim em si mesma. As andanças por esses terrenos férteis de ideias levaram, então, à proposição de uma unidade didática, firmada nos conceitos explorados e nas reflexões tecidas nos capítulos anteriores.

Muitos materiais desenvolvidos para o ensino-aprendizagem de língua inglesa se pautam pela abordagem comunicativa, sendo uma tendência a presença de textos autênticos em suas atividades (RICHARDS, 2001), mas é uma falha comum a ausência de contexto, além dos exercícios repetitivos e estruturais, com muito foco na questão gramatical em vez de construir o repertório linguístico dos estudantes e sua competência linguística de fato (SOUZA, 1999; CORACINI, 1995). A produção destes, pensando nas etapas de produção de materiais didáticos propostas por Leffa (2003), traz concepções hegemônicas e idealizam o falante nativo como objetivo de formação *linguística e comunicativa*, com mais apreço à estrutura gramatical do que ao repertório linguístico de um sujeito bilíngue em formação.

Com isso em mente, como já previamente pontuado, a proposição da UD surgiu com o intuito de responder, de forma teoricamente sustentada, à questão que guia esta pesquisa e que toma como foco o delineamento de uma sugestão de encaminhamento didático para o ensino de letramento literário crítico no contexto educacional no qual encontro-me inserida, ou seja, o Ensino Médio.

É sabido que materiais didáticos, apostilas e guias de aula são um grande apoio para muitos professores das escolas brasileiras, facilitando a organização e preparação das aulas por já trazerem os conteúdos a serem trabalhos no ano letivo

com base nos documentos oficiais vigentes no país, bem como contando com exercícios que promovem a fixação destes assuntos (TILIO, 2018). Contudo, parece ser válido ressaltar que a UD a ser apresentada não é lançada com fins de uma didatização generalizada, afinal, ela foi arquitetada a partir de um contexto específico de aprendizagem, para um perfil específico de estudante e sob a perspectiva crítica e multimodal que faz parte da Pedagogia dos Multiletramentos.

Para desenvolver a UD e, assim, engajar-me ativamente no processo de recontextualização didática, acabei por seguir as três fases que constituem essa prática, conforme defende Marandino (2004). Para a citada autora, a recontextualização didática demanda três etapas: inicialmente, há a produção das regras distributivas, isto é, a prática de produção do conhecimento; essa etapa é seguida pela construção desse conhecimento, com base em regras recontextualizadoras; por fim, ocorre a vivência e produção desse conhecimento, que se submetem à (re)avaliação contínua.

Ligando esses princípios organizadores ao meu caminho de recontextualização didática percorrido para a criação da UD, entendo que, inicialmente, a produção de conhecimento acadêmico tenha sido vivenciada, principalmente, a partir das incessantes leituras, a fim de construir os capítulos de pesquisa bibliográfica que compõem esta dissertação. Nesses capítulos, busquei, de modo situado, explicar os conceitos centrais para este trabalho e quais suas implicações para o ensino de línguas e literaturas inglesas no ensino médio. Em seguida, busquei explicitar e materializar, de modo crítico e ativo, esses conhecimentos por meio do delineamento da unidade didática.

Neste capítulo, tentei dinamicamente mobilizar os preceitos teórico-pedagógicos que podem sustentar uma prática educativa pautada pelo letramento literário crítico. Por sua vez, a aquisição ou apropriação de conhecimento, que dependem de procedimentos de avaliação contínua, se dão na relação entre a construção dos conhecimentos da UD e sua efetiva realização por meio do trabalho pedagógico junto aos alunos.

Essa última parte, que dá vida à UD, ocorrerá posteriormente, devido ao tempo disposto e às condições de pesquisa que tive. Utilizar a UD em minhas aulas, é, portanto, um projeto futuro que poderá fornecer subsídios preciosos para o contínuo processo de reflexão e redesign de nossas práticas educativas e processos de ensino e de aprendizagem. Essa também é uma etapa que poderá ser realizada por colegas

professores que se sentirem instigados a usar a UD em suas salas de aula, recontextualizando-a para sua realidade educacional.

Diante disso, o presente capítulo, nas seções subsequentes, apresentará com mais detalhes os caminhos percorridos durante o desenvolvimento da unidade didática *Languages, Literatures, Englishes*, bem como algumas questões e ideias para sua construção, que não foram ainda devidamente explicitadas. Passo, então, a essa pormenorização.

6.1 Que inglês é esse que se pretende ensinar?

Para poder pensar na materialização da UD, julgo ser de grande relevância delimitar como a língua inglesa é acolhida à luz do conceito de línguas-linguagens-literaturas. Afinal, como demonstrei no capítulo anterior, há muita dubiedade e inconclusões nos documentos oficiais que orientam e normatizam o ensino médio, por isso é interessante que esse pensamento seja explicitado aqui.

A contemporaneidade, como disposto anteriormente no quarto capítulo em leitura de Kalantzis e Cope (2015), é marcada por mudanças profundas em diversas frentes da vida humana, sobretudo àquelas ligadas à esfera social de atividade do homem. Essas novas formas de relação e conexão a partir das transformações, como as configurações atuais de produção e recepção de textos, parecem pedir por vias mais críticas de se colocar no mundo, como Freire (2002) mostra.

Para Rocha (2019, p. 11), vem a ser de suma importância

compreendermos melhor como somos afetados pelo mundo e como dialeticamente o afetamos a fim de repensarmos as maneiras pelas quais nossos sentimentos transformam-se em potência de agir e, assim, realizam-se em discursos e ações que impactam (nos mais variados sentidos, formas e direções) as nossas vidas, bem como a vida das pessoas no mundo (ROCHA, 2019, p. 11).

Trazendo essas colocações da autora supracitada para o ensino de inglês segundo uma educação linguística pluralista, parece-me coerente advogar em favor de um inglês plurilíngue, desvinculado dos paradigmas monolíngues e monoculturais que normalmente estão presos a abordagens que instrumentalizam a língua.

O primeiro passo é possivelmente retomar Bakhtin/Volochínov (2006) para compreender-se que a língua é a realização de enunciados e que, por sua vez, os

enunciados representam práticas de linguagem dinâmicas, sócio e historicamente situadas, que implicam o diálogo entre seres. Essa atividade enunciativa/discursiva é carregada de ideologias, de valores axiológicos e culturais, o que permite afirmar que uma língua não é um construto monolítico, único por sua unidade e não unicidade, puro, homogêneo, mas sim, uma cadeia de

línguas socioideológicas: sócio-grupais, “profissionais”, “de gêneros”, de gerações etc. [...] esta estratificação e contradição reais não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica: a estratificação e o plurilinguismo (sic) ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se (BAKHTIN, 2002, p. 82).

Tratar sobre a língua inglesa, nesse viés, é perpassar por um enfoque global, isto é, pelo conceito de inglês como uma língua universal, internacional. Segundo Pennycook (2007, p. 6), a língua inglesa “está intimamente ligada ao processo de globalização”, o que pode evidenciar algumas esferas excludentes de ocorrências da língua inglesa. O status global confere um paradigma homocêntrico ao idioma, segregando domínios: “o círculo interno ‘normativo’, onde o inglês é falado como língua nativa (ILN), o círculo externo ‘desenvolvedor de normas’, no qual é uma segunda língua (ISL), e o círculo em expansão ‘dependente das normas’, onde é uma língua estrangeira (ILE)”²² (idem, p. 22).

Tais divisões restringem o inglês a essa centralidade de uma norma única e superior, que determina a qual círculo cada sujeito pertence. Essa visão foi uma realidade por muito tempo no ensino de línguas, o que acabou conduzindo à primazia do ensino de gramática, por exemplo, com o intuito de instruir os estudantes para o uso correto de *uma língua una*, homogênea, correta.

Ainda, o inglês de status internacional ressalta a reificação do conceito de língua, reduzindo-a àquela perspectiva instrumental já contra-argumentada no segundo capítulo da presente dissertação. Como pontuado na definição de línguas-linguagens, aqui reitero a realidade dialógica, discursiva, ideológica e plural de tal acepção, posição esta incoerente com a escolha por seguir o ensino da língua voltado para sua dimensão global.

Nas palavras da autora citada acima,

dentro de uma abordagem estruturalista, funcional ou essencialmente comunicativa [...], o inglês afasta-se da natureza dialógica e plurilíngue

²² Tradução nossa do original: “the ‘norm-providing’ inner circle, where English is spoken as a native language (ENL), the ‘norm-developing’ outer circle, where it is a second language (ESL), and the ‘norm-dependent’ expanding circle, where it is a foreign language (EFL)”.

da linguagem, vista sob perspectivas enunciativo-discursivas, para assumir um caráter abstrato, que acaba por se prender prioritariamente à parte sistêmica da língua, negligenciando a significação, os sentidos que são construídos nas relações plurivocais e dialógicas travadas pela linguagem (ROCHA, 2010, p. 134).

Ademais, parece-me ser pouco condizente com uma prática pedagógica construída sob as premissas dos multiletramentos, e que almeja o trabalho com o letramento literário crítico, seguir em prol de uma visão de língua que não reconhece a diversidade linguística e cultural apresentada por Kalantzis e Cope (2015). Nessa mesma linha, parece-me incompatível com uma visão enunciativa-discursiva de língua, não reconhecer a multiplicidade de práticas enunciativas situadas que podem ser mobilizadas pela língua inglesa, em sua natural diversidade e distante, portanto, das formas padronizadas e controladas pelos círculos normatizadores.

Isto posto, seguindo pela dimensão das línguas-linguagens, o inglês que desejo ensinar na unidade didática sugerida na presente pesquisa caminha em direção oposta a essa, supracitada. Aqui, a língua inglesa é valorizada enquanto pluralidade, sendo possível, então, falar-se de línguas inglesas, a fim de contemplar toda sua heterogeneidade.

Para o projeto de educação linguística pluralista ao qual sou favorável, é de grande relevância que o inglês também seja entendido como plural, de acordo com uma compreensão crítica que admite as diferentes e múltiplas conexões entre recursos linguísticos que geram novas formas de enunciação.

Traçando um paralelo aos postulados bakhtinianos, se a enunciação é a realidade concreta da língua e cada enunciado representa um novo elo dentro de uma cadeia praticamente infinita, cada uso da língua pode ser entendido como uma ressignificação sua, dando origem a diferentes ingleses de acordo com os propósitos discursivos dos sujeitos, das esferas de atividade e produção de discursos e dos próprios gêneros discursivos.

Como coloca Rocha (2010, p. 142), o inglês é “uma língua em constante (trans)formação”, portanto, seu ensino é mais potente quando busca promover o “engajamento social e discursivo” dos sujeitos “em práticas diversas envolvendo o inglês, a partir dos âmbitos e esferas da vida”. Concordo com a autora sobre esse aspecto, e complemento que faz parte também desses ingleses plurais essa possibilidade de participação como oportunidade de atuar com agência nas mais diversas atividades discursivas tanto escolarizadas, mas não somente.

Assim, procuro defender, na UD delineada, a pluralidade de ingleses e a reflexão crítica acerca das relações de poder e dos interesses que normatizam e relativizam a diversidade linguística que é constituinte das línguas-linguagens. A própria escolha por trazer o termo *Englishes* no título da proposta didática é proposital, dado que essa grafia no plural representa essa ideologia por trás das propostas ali contidas.

6.2 Que visão de jovem é essa que se pretende assegurar?

É possível enxergar o potencial do letramento literário crítico em infundir esse viés dos ingleses plurais na educação linguística ao ser capaz de incentivar encontros dialógicos no espaço-mundo Literatura, um mundo do ato ético, estético e concreto de línguas-linguagens. A prática da leitura literária enquanto diálogo com o outro pela alteridade, pode potencializar esse reconhecimento das diferentes possibilidades de engajamento nessa relação, bem como os múltiplos modos de construir sentidos a partir dela e de realizá-los concretamente na transformação de si, do outro, das práticas discursivas e das realidades, sem apagar justamente as marcas dessa multiplicidade, isto é, sem tentar homogeneizar e padronizar as interações.

No contexto específico das aulas de línguas-linguagens-literaturas inglesas, transpor as ideologias desse conceito para as práticas pedagógicas pode ser uma alternativa para defender a não instrumentalização não só das línguas, mas principalmente, da própria educação, uma vez que acredito na capacidade dessa perspectiva de letramento em opor-se ao domínio do inglês alimentado por “visões homogeneizadoras de língua e cultura, que buscam silenciar a heterogeneidade, desqualificar a mistura e perpetuar as desigualdades” (ROCHA; MACIEL, 2018, p. 123).

O estudante vem a ocupar, assim, papel importante nesse processo de formação que é a educação. Independentemente de sua idade, classe, raça, etnia, condição financeira, cultura, credo, enfim, a despeito de seus contextos, o estudante é um ser como os outros seres que fazem parte das práticas de letramentos escolares e, por isso, seria desejável seu reconhecimento enquanto agente ativo de tal processo, tendo sua agência incentivada durante seu caminhar, movimento esse não exclusivo do domínio escolar. Declarações como as de Dayrell (2016, p. 23),

pontuando ser comum a falta de espaço e interesse por provocar essa emancipação do jovem na escola, despertam para o olhar de que

A tendência, sob essa perspectiva, é a de enxergar a juventude pelo lado negativo. X jovem é x que ainda não chegou a ser. Nega-se, assim, o presente vivido. Dessa forma, é preciso dizer que x jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro.

Assinto, aqui, a existência de discursos como o elucidado pelo autor supracitado e reconheço ainda que, quando alinhavados com vieses reducionistas da educação linguística à instrução formal com vistas à aquisição das regras de uma língua-instrumento, o ensino de inglês no ensino médio pode provocar vários *não lugares* dos corpos de conhecimento nas práticas escolarizadas, como o não lugar da Literatura.

Além disso, enxergar o *não lugar* das potencialidades da juventude (DAYRELL, 2007) nos documentos oficiais analisados no capítulo anterior, apesar de dizeres que exaltam as culturas juvenis e a necessidade de seu acolhimento pela escola (BRASIL, 2017), tem a capacidade de gerar a percepção de que esse emaranhado de linhas em desencontro não é ingênuo, isto é, desprovido de interesses mercadológicos. Justamente por isso, vejo a importância de procurar por trajetórias outros de construção do projeto de educação linguística brasileira no ensino médio que possibilitem vivências escolares mais ricas, porque múltiplas, e críticas, corroborando para a criação de caminhos de afetividade e paz (ROCHA, 2019).

O adolescente é, para a UD a ser apresentada, uma potência transformadora que já traz consigo repertórios linguísticos e vivenciais a serem aproveitados e expandidos a partir das propostas pedagógicas, um sujeito social que constrói seus modos de viver e, por isso, está em um constante processo de transformação de si mesmo..

Isto posto, reforçando o que Dayrell (2003, p. 43) coloca, os adolescentes “se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem”, o que pode ser expandido para o âmbito dos recursos semióticos, significando que os jovens constroem seus sentidos nas práticas enunciativas das quais participam a partir dos repertórios que dispõem. Mas isso acontece com tal potência (trans)formadora se houver esse espaço de exercício da agência, de fomento a “processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele [o jovem] é, quem é o mundo, quem são os outros” (idem, ibidem).

6.3 Que literatura se pretende ensinar mesmo? E como?

Como já postulado neste trabalho, assumo a posição de que “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica” (COSSON, 2016). Ampliando tal colocação, sustento a Literatura, com L maiúsculo, como espaço motivador de experiências pensantes, sensíveis, éticas, estéticas, ativas e críticas com as línguas-linguagens e, sim, com as literaturas, grafado em l minúsculo para sinalizar os sujeitos textuais admitidos pelo grupo/comunidade enquanto literários.

Nesse mundo de seres lautores (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013), humanos, e seres literários, não humanos, as línguas-linguagens existem como propiciadoras da construção enunciativo-discursiva e engajamento dialógico entre tais atores.

A UD a ser apresentada toma o texto literário como um organismo e corpo por si só, sem o acorrentar à historiografia literária, à biografia de autores ou a aspectos puramente gramaticais, pois serão levados em consideração e valorizados, no *meaning making*, os conhecimentos, vivências e experiências que os estudantes carregam consigo, extrapolando barreiras e reunindo o escolar com o não escolar.

Tais mobilizações poderão levar os sujeitos participantes da prática educativa, à construção não somente de aprendizagens, mas também de identidades, sendo que a oferta de diferentes e variadas ferramentas de mediação para as práticas pedagógicas e eventos de letramento potencializa a criação de espaços discursivos nos quais, de forma híbrida, os discursos se estabelecem a partir de e em zonas transformativas de colaboração, criatividade e aprendizagem.

De acordo com minha experiência profissional com o público da instituição que serve de contexto educacional às práticas propostas, é muito comum que os estudantes se sintam incapazes de construir enunciados que avancem à língua portuguesa nas aulas de inglês como se a presença do português em seus discursos nesse contexto de ensino fosse vergonhoso e os rebaixasse a uma categoria inferior de aprendiz de línguas. Esse sentimento de impotência por vezes instaura o desânimo, desestimulando os adolescentes que assim se sentem, fazendo-os se ausentar das propostas por carregarem a cruz de que nunca saberão *falar* inglês na vida.

Em função disso, os textos literários pensados para compor o diálogo sugerido na UD, enquanto discursos ideológicos e sociais, tocam em leituras de realidades linguísticas com possibilidades de enunciação e construção de sentidos, com vistas a permitir a mobilização de todo o repertório linguístico e vivencial do sujeito, permitindo, também, sua expansão, em um enfoque que não se limita às restrições estruturais.

É importante pontuar que os autores dos textos selecionados já foram trabalhados anteriormente com os estudantes e, com isso, foram acordados pelo grupo como representantes do caráter literário validado por aquela comunidade que formam. Ainda, friso que as produções desses autores foram consideradas pelos discentes como possibilidades de diálogos relevantes para a realidade da comunidade escolar. Desse modo, entendo que a UD proposta esteja respeitando a importância de se trazer para o centro do processo educativo as vozes e repertórios discentes.

Em tal horizonte, foram escolhidos para a unidade didática poemas de Gustavo Pérez Firmat e Pavana Reddy, além dos títulos *Accents*, de Denice Frohman, *Spanglish*, de Tato Laviera, e *Accent*, de Rupi Kaur, a fim de que os estudantes possam discutir e criar sentidos sobre a formação de repertórios linguísticos e vivenciais a partir dos textos selecionados e de suas interpretações. Foram também contempladas discussões que busquem problematizar qual inglês é o que a sociedade prioriza e quais as pluralidades que passam despercebidas.

Ademais, a escolha por textos literários em verso, de cunho poético, foi tomada à luz de Neves (2014), avaliando a potencialidade metafórica desses sujeitos em encontros dialógicos em sala de aula, mas também sua existência em relações para além dos muros escolares, com sua figuração em redes sociais, a exemplo dos *instapoems* selecionados para a UD.

Conjecturo que, ao unir possibilidades de realização das conceptualizações teóricas quanto Língua-linguagem-Literatura a uma sugestão de práxis pedagógica que promova a prática social discursiva e situada da leitura literária, chega-se mais perto da concretização de uma propositura interessada em novas formas de buscar por letramentos múltiplos, críticos e multissemióticos, sem pautar-se por uma orientação educacional mercantilista, que reduza o ensino médio à preparação para o mercado de trabalho.

E quais as maneiras de se recontextualizar esses pressupostos e de ensinar o letramento literário crítico? Sigo brevemente discutindo essas questões, que fortalecem e tornam mais explícitos os contornos didáticos da UD elaborada.

6.4 Que movimentos pedagógicos sustentam a unidade didática?

Como visto anteriormente, para que a UD de fato exerça toda a sua amplitude e possibilidades de realização, é desejável que todo o conjunto de aulas de línguas-linguagens-literaturas seja pensado sob uma visão que não seja estruturalista, tecnicista, que entenda língua apenas como um instrumento de comunicação, distanciado de seu contexto sociocultural e ideológico.

Para se propor a UD em questão, parto do princípio de que “aprender uma língua significa mais que se tornar capaz de se comunicar nela; significa aprender conhecimentos a ela relacionados e saber utilizá-los” (TILIO, 2018, p. 263), de forma crítica e transgressiva. Além disso, a Literatura, como já previamente defendido, pode ser acolhida enquanto um dos pilares edificantes da língua e, portanto, um sujeito de ensino presente em todo programa de educação linguística.

6.4.1 O Pensar Alto em Grupo - PAG

Complementando o texto literário, os questionamentos a serem dispostos na UD caminharão na contramão de fichas de leitura que apagam o literário ao trazerem perguntas puramente decodificadoras e que em nada estimulam os estudantes a pensarem criticamente sobre o material de vivência com que estão em contato. A intenção é que os adolescentes possam diferenciar e relacionar suas experiências e saberes escolares e não-escolares com o sujeito texto literário em um encontro dialógico e discursivo, expandindo seu repertório linguístico e, por suas conexões, transformando a realidade ao criar discursos contra hegemônicos e pautados na justiça social.

O que se é proposto nessa UD são explorações pautadas na ideia de que “nada é completo e de que nenhum significado é fechado ou fixo” (ROCHA, 2010, p.

67), portanto, não há uma única resposta correta; a leitura literária e sua construção de sentidos são rizomáticas, o que garante a pluralidade de pensares e de vivências. Isso faz dos momentos de troca e co-construção riquíssimas oportunidades para a expansão dos repertórios, sem tirar dos meninos e meninas seu direito de serem criadores ativos destes sentidos.

Como disposto na seção acerca do que é leitura e leitura literária para esta dissertação, entendo, assim como Bajour (2012, p. 25), que

O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam.

As realizações textuais autênticas (LANGLADE, 2013, p. 37), por mim consideradas como os processos de *meaning-making* propiciados pela leitura literária, são pautadas pela democracia da palavra compartilhada, pois os sentidos que “originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo” (BAJOUR, 2012, p. 24) são os sentidos dessa *vivência literária*.

Tais sentidos podem ser interpretados pelo ser lator (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) como recurso e orientação à (re)significação dos mundos, representando não apenas um ornamento a saciar a fome por resultados acadêmicos, mas, acima de tudo, participação ativa, crítica e engajada na promoção de realidades mais justas, equânimes, bem como na desestabilização dos discursos dominantes, autoritários e hegemônicos.

Por conta disso, a unidade traz propostas de discussão delineadas a partir do Pensar Alto em Grupo – PAG (ZANOTTO, 2014) como uma das possibilidades para sua realização em potencial. Essa prática se mostrou, nos estudos realizados por Zanotto (2014) e nos meus próprios estudos durante o curso de extensão sobre Práticas de Letramento ministrado por ela na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, bastante relevante para o trabalho com a leitura literária e para a formação de seres lutores críticos, reflexivos e maduros.

Em adição, a aprendizagem dada na interação com o outro, em uma construção coletiva tem se mostrado muito mais significativa para os alunos, sobretudo no aspecto de sua autonomia na condução de seu próprio processo de ensino-aprendizagem (GANDINI, 2016), além de extrapolar as barreiras do conhecimento escolarizado, revelando a conduta rizomática que realmente constitui o ato de ler.

Na contramão de práticas de leitura autoritárias, restritivas e empobrecedoras, o PAG se configura como prática dialógica de negociação de leituras e construção colaborativa dos sentidos possibilitado pelo encontro entre texto e leitor. O grande intento desse letramento é “dar espaço para as vozes e pensamentos dos leitores, para que possam ser responsivos na construção dos sentidos” (ZANOTTO; SANTOS, 2018, p. 203).

Zanotto (2014), em uma reinterpretação do protocolo verbal tradicional proposto por Ericsson e Simon (1984 apud ZANOTTO, 2014), buscou materializar um encaminhamento metodológico capaz de amparar trocas de sentidos no coletivo que se mostrassem mais espontâneas, em um ambiente no qual os estudantes se sentissem confortáveis e convidados a partilharem suas leituras verbalmente.

Originalmente, o protocolo verbal, isto é, esse pensar alto, verbalizando os processos mentais conscientes dos leitores e a tessitura de seus sentidos, era sinônimo de uma prática individual na qual a oralização não tida como partilha e co-construção. O Pensar Alto em Grupo reconstrói essa acepção com vistas à coletividade, à partilha e ao social através de vivências de leitura que dão voz ao aluno (ZANOTTO; SANTOS, 2018).

Nesse viés, apesar de concordar com a importância, principalmente na leitura literária enquanto rizoma de sentidos e multiplicidade de compreensões que se tornam mais ricas quando o ouvir transformado é ação norteadora do *meaning making* de seres leitores (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013), entendo que algumas considerações devem ser feitas, a fim de aproximar mais o PAG das convicções nutridas nesta pesquisa e dos posicionamentos aqui escudados.

Em primeiro lugar, de acordo com a concepção de letramentos críticos e de letramento literário crítico, não penso ser necessário *dar voz* aos aprendizes, visto que estes já a possuem, nunca foram *mudos*. O próprio uso do verbo dar, nesse contexto, simboliza a autoridade da figura do professor, sendo aquele que pode conceder o benefício da fala e, se assim o faz, também é capaz de retirá-lo.

Ao reconhecer a agência dos sujeitos, inclusive dos jovens, acredito que o PAG possivelmente é uma maneira de tornar mais concreto o caráter dialógico da leitura que não se encerra no ser lator (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) e no texto literário, pois também leva em consideração os contextos. Por assim dizer, o social do ato de ler acarreta o valor da partilha, o princípio de uma leitura democrática porque não é tomada pela individualidade, mas sim, pela dialogicidade, pelo diálogo, pelo duo em toda prática discursivo-enunciativa.

Outro ponto de reorientação é o apreço à verbalização dos sentidos pela via única da linguagem verbal. Na esteira das diferentes semioses disponíveis para que o leitor possa realizar sua leitura e concretizar suas interpretações, considero que uma prática pedagógica ,preocupada com a agência dos sujeitos no *meaning making*, reconhece as muitas possibilidades de construção dos sentidos da leitura, bem como de participação ativa na transformação das realidades decorrente do que aqui entendemos por letramento literário crítico.

Em alusão ao poema de Loris Malaguzzi que inspira toda a pedagogia de Reggio Emilia (GANDINI, 2016), os seres lutores (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) são feitos de cem: cem modos de falar, cem modos de escutar, cem mundos para inventar, cem linguagens, e justamente por isso têm o direito de concretizar suas leituras nos modos que decide por serem os mais coerentes com sua perspectiva de criação.

Vejo, assim, uma possibilidade para que os estudantes participem ativamente nas aulas de língua-linguagens-literaturas, construindo suas interpretações e identificando as implicações ideológicas presentes nos enunciados em confronto, além dos desdobramentos que estas têm para cada participante desse jogo de sentidos, considerando seus repertórios. A meu ver, esse enfoque se revela uma abordagem pedagógica crítica no trabalho com o texto na centralidade do ensino-aprendizagem de línguas-linguagens, caminhando para o letramento literário crítico.

Tais apontamentos possuem grande ligação ao que Cosson (2018) traz ao sugerir algumas práticas de leitura literária para um programa de letramento literário. Dentre elas, é adotada para a UD a participação coletiva na construção dos sentidos desse ato social de leitura, contando com estratégias que ajudem o ser lator (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) a tecer e movimentar-se pelos caminhos possíveis abertos nesse fazer rizomático que compreende a leitura literária, seguindo o que fora dissertado no terceiro capítulo da presente pesquisa.

Do que é exposto pelo autor supracitado, a ativação do conhecimento prévio dos estudantes convocando sujeitos lautores e textos literários para se (re)conhecerem naquele contexto específico de enunciação dialógica é a primeira estratégia a aparecer na UD. Ela é seguida pela conexão, isto é, pelo estreitamento desse encontro pensante com a língua-linguagem – no caso, a inglesa – ao colidir e coalidir repertórios e vozes carregados para esse momento. A inferência, parte do processo de leitura literário correspondente à costura dos ditos, implícitos e não-ditos, vem a ser também uma estratégia incorporada pela unidade, ao lado da construção de imagens mentais acerca dos enunciados em leitura e daqueles emergentes dessa leitura.

Ademais, reverbero também a prática das atividades de análise para a construção dos sentidos em um viés mais crítico, sensível, ético e estético, com “a convicção de que, após a leitura da obra, o processo da leitura literária precisa ser complementado com práticas que levem a uma maior interação com o texto” (COSSON, 2018, p. 126). Para tanto, a discussão autêntica ou genuína em sala de aula, pautada pelo ouvir transformado em acolhida a si e ao outro, busca ser promovida na UD por meio de uma série de perguntas suscitadoras, com potencial de incutir reflexões e fomentar debates ricos em dúvidas, certezas, novos questionamentos, múltiplas vivências e diálogos.

Tais experiências são fortalecidas dentro de uma proposta de partilha e co-construção de sentidos, posição importante quando pretende-se incentivar a formação de uma comunidade de seres lautores nas aulas de línguas-linguagens.

Recuperando-se o valor de que a qualidade de literário é definida com base em conjunto de normas, princípios e escolhas de leitura tomados em grupo, trazido no segundo capítulo dessa pesquisa, faz-se mister instigar essa consciência da coletividade e do social tão importantes para a compreensão da leitura literária e de uma proposta significativa de letramento literário crítico.

Nas palavras de Cosson (2018, p. 138),

uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos quem reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler.

Para a presente pesquisa, atuar em prol do fortalecimento, nas práticas pedagógicas, de uma comunidade de leitores pode ser compreendido como uma

forma de fortalecer também o aspecto social da leitura, também do próprio processo de *meaning making*, que leva em consideração não apenas o ser humano em sua dimensão individual, mas todas as vozes enraizadas em seus repertórios linguísticos e espaciais. Além disso, é um dos valores da comunidade de leitores o ler junto, com o outro, algo que pode estreitar laços sociais e corroborar com a formação das identidades dos sujeitos.

Os círculos de leitura parecem, assim, uma interessante prática que se aproxima à Pedagogia dos Multiletramentos, bem como ao propósito do letramento literário crítico discutido nessa dissertação. Junto ao PAG, com as pequenas reconsiderações feitas em detrimento às convicções e horizonte teórico de embasamento para a pesquisa, acredita-se ser esse um bom ponto de partida para a organização da unidade didática.

Dessarte, desde a temática, a escolha dos textos literários e o planejamento da UD foram pensados de acordo com esse contexto de aprendizagem, visando sobretudo expandir os repertórios linguísticos e vivências desses jovens por meio de uma prática de leitura literária colaborativa, não apenas no sentido do PAG, mas também na própria expansão de possíveis multiletramentos e recursos linguísticos dos quais os estudantes podem lançar mão e (re)construir ao longo do processo educativo que pode emergir a partir do que foi proposto pela UD.

6.4.2 A pedagogia dos multiletramentos e a aprendizagem por design ressignificados para uma proposta de letramento literário crítico

Como já devidamente pontuado, a UD aqui apresentada abarca o horizonte do letramento literário crítico como bússola para a projeção e desenvolvimento de uma prática pedagógica pluralista, isto é, que reconhece a diversidade linguística, enunciativa, cultural e social das atividades discursivas nas quais os jovens se envolvem. Além disso, a UD proposta também busca despertar a curiosidade e o desejo por construir novos sentidos e novos significados para as antigas formas de pensar, para remodelá-las conforme suas necessidades, agindo sempre com agentividade e proatividade para a busca pela equidade e ética nos discursos.

Os materiais selecionados para compor o trabalho de aula agem como provocadores por meio das boas perguntas sugeridas, capazes de instigar o pensar curioso, sensível, preocupado e crítico, não fornecendo questionários condutistas com o potencial confinante, taxativo e limitador da multiplicidade de caminhos possíveis para a construção dos sentidos da interação com os sujeitos integrantes de seu contexto discursivo.

A própria ideia de não ofertar respostas esperadas para cada questionamento, dando maior abertura para o inesperado, isto é, para o surgimento de demandas próprias e significativas para os adolescentes, é um caminho proposital para diferenciar esta UD das demais. Também, acredito ser esse um ponto que potencializa o pensar próprio, criativo, reflexivo e crítico dos estudantes.

Além disso, para delinear e organizar a UD a qual me propus a desenvolver, entendi que seria pertinente recontextualizar as três perguntas norteadoras da Pedagogia dos Multiletramentos, apresentadas no quarto capítulo desta dissertação. Essas três questões foram por mim usadas como âmbitos organizadores para a construção de objetivos e desenvolvimento de conteúdos e atividades. Sintetizo essas ideias na figura a seguir.

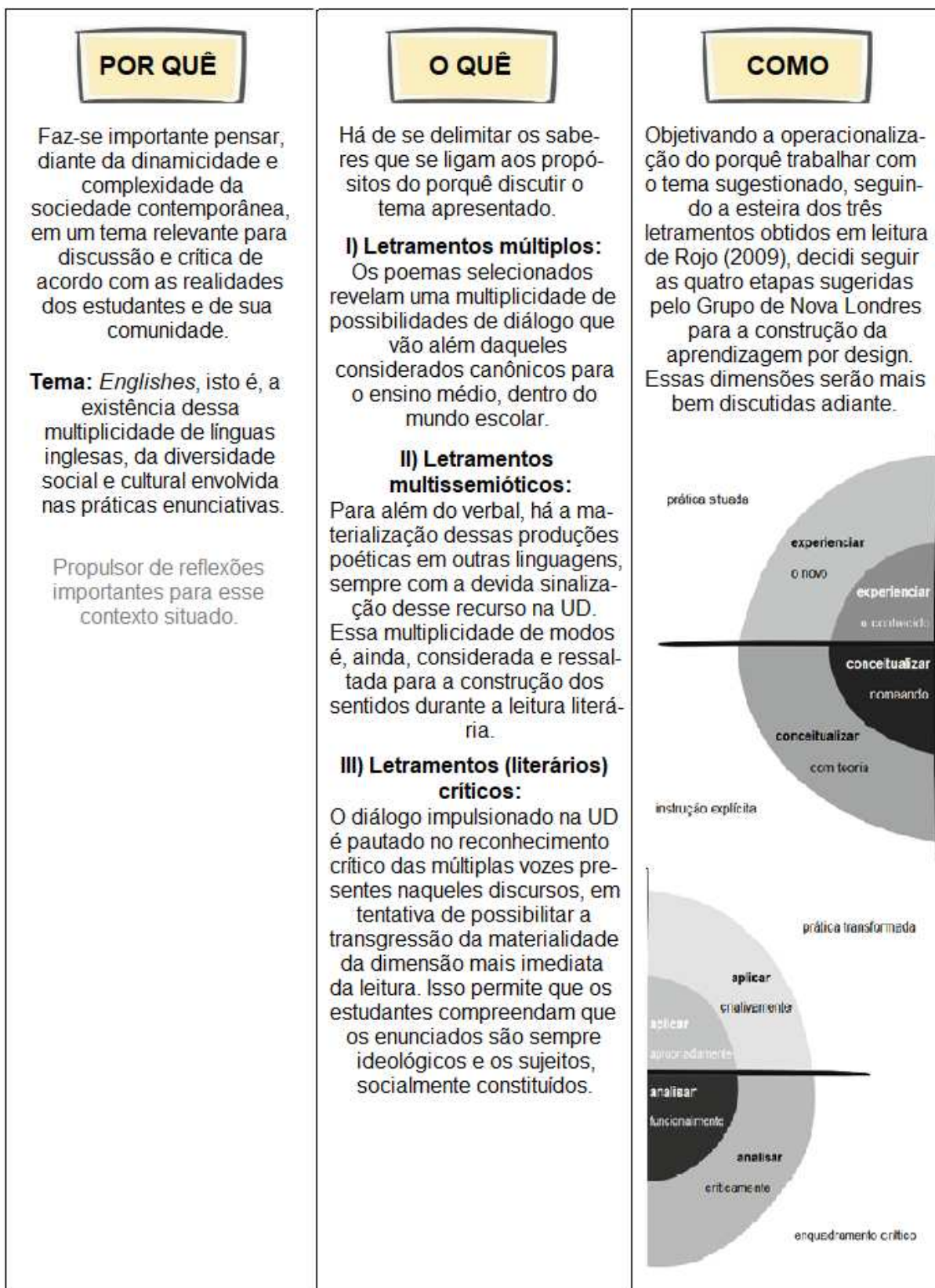


Figura 3 – Síntese da organização da unidade didática.

Concordo com Cope e Kalantzis (2015) sobre o movimento fluído e constante da construção de saberes, para frente, para trás, entre e através. É por isso

que o delineamento de qualquer proposição de prática pedagógica precisa ser bem pensado e ter claro seu fio condutor, isto é, a(s) postura(s) que se assume, para que o foco não seja perdido. A fim de evidenciar esse ponto, lanço mão da aprendizagem por design para construir os movimentos pedagógicos que comporão a UD como uma forma de encarar a aprendizagem lidando com os processos experienciais, conceituais, analíticos e aplicados da construção e aprofundamento de saberes, visando a formação de sujeitos autônomos, sensíveis e agentivos (COPE; KALANTZIS, 2005).

As práticas pedagógicas delineadas como (re)design inspiram a experiência em domínios próximos ou suficientemente distantes do mundo da vida dos aprendizes, mas não têm nisso seu fim, uma vez que a inserem em processos de conceptualização, isto é, em processos de concepção de conceitos, abstrações acerca destes enredados sintética e sistematicamente a fim de nomear e teorizar as experiências por meio de categorizações, generalizações e conexões entre os elementos.

Experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar são, para Cope e Kalantzis (2004, p. 67), formas de conhecer, possíveis caminhos para propostas de aprendizagem significativa calcadas em uma pedagogia transformativa, compreensiva de que aprender se dá pelo pensar, agir e significar. O quadro abaixo procura mostrar o que os autores sugerem com esse caminho para arquitetar os processos de construção de conhecimentos em sala de aula, que ressaltam não ser hierarquizado.

MULTILETRAMENTOS	APRENDIZAGEM POR DESIGN	O QUE É
Prática situada	Experienciar	Imergir nas múltiplas experiências, vivências e discursos, do mundo escolar e, principalmente, os dos mundos dos alunos; <i>transconectá-las</i> .
Instrução explícita	Conceitualizar	Compreender a linguagem e seus recursos, diferenciá-los e relacioná-los com conceitos e teorias em descrição do design/projeção do significado destas escolhas.
Postura crítica	Analisar	Interpretar contextos socioculturais de designs de sentido, procurando por eles e também por visões críticas em relação aos propósitos, interesses, ideologias e silenciamentos dos discursos.
Prática transformada	Praticar	Transformar os sentidos, praticando-os e colocando-os em relação com outros espaços e contextos; comunicá-los.

Figura 4 - Resumo das dimensões dos processos de conhecimento.

Segundo o que fora anunciado anteriormente, os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos, percorridos em Cope e Kalantzis (2004; 2005) e Cope e Kalantzis (2015), são usados com o intuito de organizar a unidade didática sob o escopo do letramento literário crítico para o ensino transgressivo de línguas-linguagens-literaturas inglesas em uma sala de 1º ano do ensino médio básico.

Para mim, esse é um movimento de transgressão aos padrões *objetificadores* dos corpos de conhecimento, isto é, do que se chamam disciplinas escolares, uma vez que as barreiras e condições de ensino que reificam tais corpos como componentes curriculares de uma deseducação básica são ultrapassadas e transformadas em confluências de saberes, bifurcações de um caminho que são remapeadas, reconstruídas para formar uma via única, porém com múltiplas mãos, de educação linguística.

As atividades planejadas de acordo com os postulados da Pedagogia dos Multiletramentos foram acomodadas em um esquema, pensando em otimizar a leitura e interpretação da estrutura da UD. O quadro elaborado indica os processos de conhecimentos escolhidos, as atividades que cabem a cada momento de aprendizagem, a intencionalidade prática de cada uma dessas tarefas e a concretização dessa grande prática de letramento e *meaning making* em um evento concreto.

ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA LANGUAGES, LITERATURES, ENGLISHES.		
Prática Pedagógica	Intencionalidade	Ação Pedagógica
<i>Experienciar o conhecido</i>	Possibilitar a lembrança e busca íntima por sentimentos ao se autoavaliar como sujeito falante de uma <i>língua estrangeira</i> .	<u>1º movimento:</u> Relato pessoal, com o modo de preferência do adolescente, em representação do sentimento que nutre acerca de suas performances nas línguas que compõem seu repertório.
<i>Conceptualizar nomeando</i>	Identificar ideologias linguísticas, culturais e sociais explícitas e/ou implícitas nas práticas	<u>2º movimento:</u> Classificação de pré-conceitos, estereótipos e opressões que circundam os

	discursivas das quais participam os aprendizes, como também em suas compreensões dos papéis que desempenham enquanto sujeitos falantes.	sentimentos trazidos no primeiro movimento da atividade. Formar pequenos grupos para potencializar a investigação, sejam duplas, trios ou quartetos.
<i>Experienciar o novo</i>	Construir experiências pensantes colaborativas com as línguas-linguagens-literaturas inglesas pelo encontro discursivo-enunciativo e dialógica com o outro-literário (leitura literária) na Literatura.	<u>3º movimento:</u> Leitura literária dos textos selecionados. O aprendiz tem autonomia para escolher com qual deles deseja dialogar, ou ainda se gostaria de se encontrar com todas as poesias. O uso de dicionários bilíngues, tradutores <i>online</i> e suporte de um colega é livre, dado que uma das aprendizagens que integra o currículo de ensino de língua inglesa na escola versa sobre o apoio consciente e crítico em outros sujeitos potencializadores dos processos de interpretação nas atividades de leitura.
<i>Conceptualizar teorizando</i>	Construir experiências pensantes colaborativas com as línguas-linguagens-literaturas inglesas pelo encontro discursivo-enunciativo e dialógico com o outro-literário (leitura literária) na Literatura, orientando-se pelo letramento literário crítico.	<u>4º movimento:</u> Abertura do diálogo entre ser lautor e texto literário objetivando a partilha dos sentidos tecidos até então para com o pequeno grupo do segundo movimento da atividade, comparando-os e diferenciando-os. Materialização das relações e dos pensamentos suscitados pelo diálogo entre seres lautores em um registro multimodal, com apoio de ferramentas tecnológicas para tal construção se assim desejarem.
<i>Analisar criticamente</i>	Construir experiências pensantes colaborativas com as línguas-linguagens-	<u>5º movimento:</u> Construção de relações entre a categorização do

	<p>literaturas inglesas pelo encontro discursivo-enunciativo e dialógico com o outro-literário (leitura literária) na Literatura, orientando-se pelo letramento literário crítico.</p>	<p>segundo movimento da atividade com as generalizações do quarto movimento, problematizando as narrativas apreendidas na leitura literária das poesias, procurando evidenciar as ideologias linguísticas emaranhadas nestes discursos visível e subliminarmente. Ainda nos mesmos pequenos grupos.</p>
<p><i>Colocar em uso (convenientemente ou criativamente)</i></p>	<p>Construir experiências pensantes colaborativas com as línguas-linguagens-literaturas inglesas pelo encontro discursivo-enunciativo e dialógico com o outro-literário (leitura literária) na Literatura, orientando-se pelo letramento literário crítico sob a óptica da educação linguística transgressiva, que também propõe uma pedagogia transformativa.</p>	<p><u>6º movimento:</u> Escolha de uma possibilidade de manifestação discursiva na Literatura que não apenas reflita um ponto importante para a realidade das práticas de linguagem e letramento da vida do estudante, mas, principalmente, que possa oportunizar movimentos decoloniais em desdobramento da unidade didática para outros contextos. Colaborativamente, todos os pequenos grupos se unirão para construir um projeto para a comunidade (escolar ou não) para dar conta dessa performance sugerida. É importante que os esforços se voltem à concretização do projeto, tirando-o do papel, potencializando a agência dos estudantes tanto em seu processo de aprendizagem, quanto na transformação de seus mundos.</p>

Figura 5 -Recontextualização das dimensões dos processos de conhecimento para a unidade didática.

Optei, aqui, por chamar as ações pedagógicas de movimentos na tentativa de promover um distanciamento da sequenciação didática engessada, prescritiva, sacramentalizada no altar da sala de aula onde o professor se assemelha ao padre por ser investido de um poder divino que lhe dá o poder de conduzir a lição, ao mesmo tempo em que o obriga a seguir os rituais como mandam as escrituras sagradas. Quando a palavra movimento é usada, enseja-se tornar visível a característica processual da construção de um conhecimento, de uma aprendizagem, de uma prática de letramento literário crítico.

Para cada movimento, foram propostas perguntas suscitadoras, como pontuado nos parágrafos anteriores, com o intuito de fomentar o diálogo pressuposto para cada processo de conhecimento e inspiradas pelos questionamentos em prol de uma leitura textual crítica sugeridos por Cervetti, Pardale e Damico (2001).

Entretanto, não é a intenção que elas sejam tomadas por si só como o todo daquele episódio da tarefa, pois é fundamental para o letramento literário crítico que o professor se comporte também como um ser leitor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013), acompanhando as discussões dos pequenos grupos e lendo-as criticamente. Essa postura fará com que o professor também exerça sua agência, atuando criticamente na reformulação das indagações apresentadas.

Ao final, é contemplada uma proposição de produção textual literária, a fim de os aprendizes possam se sentir parte também desse espaço-evento promotor de encontros ricos, dialógicos e múltiplos com o literário que é a Literatura aqui defendida.

Ademais, ponderando outros meios de avaliação das práticas de aprendizagem escolar que fizeram parte desse ato tão complexo de leitura literária em um projeto de letramento literário crítico, a composição literária – que também se torna sujeito passível de figurar em atividades futuras – tem potencial para figurar como um instrumento avaliativo que não condene a experiência pensante com a língua-linguagem inglesa a um teste tecnicista ou a uma ficha de leitura cujo único motivo de ser é uma nota. Todos os registros materializados pelos educandos durante as seções da UD podem ser usados ainda para avaliar não apenas o aluno em si, mas também o atuar do professor enquanto guia-mediador desses encontros.

A seguir, trago de forma ilustrada a operacionalização da recontextualização das dimensões dos processos de conhecimento a partir da organização pensada para a UD e já explicitada, de forma teoricamente justificada, nas partes supracitadas deste capítulo.

6.4.3 Recontextualização e operacionalização da unidade didática

Estruturalmente, a UD é dividida em seis seções. Cada uma vem ao encontro de um dos movimentos propostos para a vivência de uma pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) e já devidamente ilustrado pelos quadros apresentações na subseção anterior. A partir desses movimentos pedagógicos, é possível compreender cada etapa da UD.

Trarei, à título de ilustração, parte da imagem final de cada sessão da UD. Todavia, a unidade completa pode ser encontrada nos anexos desta dissertação, ao final do trabalho.

Conforme ilustrado a seguir, a primeira página apresentada ao professor/leitor algumas orientações importantes para guiar a compreensão do que a unidade propõe.

STARTING THE JOURNEY

PROFESSOR, O ESQUEMA A SEGUIR TEM O INTUITO DE ORIENTAR SUA INTERPRETAÇÃO DESSA UNIDADE DIDÁTICA, EXPLICITANDO OS OBJETIVOS AQUI PRETENDIDOS.

SOBRE O QUE VAMOS FALAR?

O tema da unidade didática *Languages, Literatures, Englishes* é a diversidade linguística da língua inglesa na contemporaneidade, apoiando-se nas múltiplas práticas enunciativas que podem existir dentro da Literatura. Ademais, os textos literários como sujeitos enunciativos e sociais podem nos ajudar a perceber essa multiplicidade de 'ingleses'.

POR QUE VAMOS FALAR SOBRE ISSO?

Há, na atualidade, a necessidade de pensarmos na dinamicidade e complexidade das práticas de linguagem das quais os jovens podem participar. É interessante, nesse sentido, oportunizar momentos de reflexão sobre a presença do inglês em suas realidades, bem como das ideologias por trás de discursos naturalizados, cristalizados e autoritários que defendem uma variedade correta de inglês e/ou a padronização do idioma.


COMO VAMOS FALAR SOBRE ISSO?

Seguiremos a proposta de movimentos pedagógicos do Grupo de Nova Londres, responsável pelo delineamento da pedagogia dos multiletramentos. Assim, as seções dessa unidade didática representam sugestões de trabalho com letramentos múltiplos, multissemióticos, críticos e literários, sempre de forma contextualizada e em uma continuidade.

Figura 6 – Sessão inicial *Starting the Journey*. Fonte: autoria própria.

Conforme podemos observar, os objetivos e justificativas para o desenvolvimento de conteúdos propostos na UD são organizados também em torno de três perguntas-chaves: sobre o que vamos falar, por que vamos falar disso e como vamos falar disso. Esses elementos organizadores foram pensados com base na organização de propostas didáticas desenvolvidas por São Pedro (2016), Rocha (2012) e Ramos (2002). A meu ver, tais questões facilitam a visualização do que se pretende fazer e desenvolver na UD, incluindo também, espaço para a explicitação da justificativa para essas ações.

A seção seguinte, intitulada *Somewhere to Start*, entre outros, tem como principal objetivo, mobilizar conhecimentos prévios e facilitar o desenvolvimento de novos repertórios



Somewhere to start

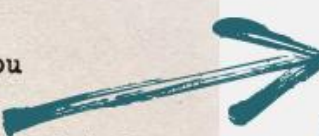
PROFESSOR, ESTIMULE OS ADOLESCENTES A EXPRESSAREM SUAS IDEIAS POR MEIO DE CATEGORIZAÇÕES, A FIM DE QUE ESTAS INTEGREM SEUS GLOSSÁRIOS E POSSAM SER USADAS FUTURAMENTE.

Como você se sente enquanto falante de língua inglesa? Você acha que é bom, ruim? E como falante de português, de espanhol, você se sente da mesma forma? Como você se descreveria enquanto falante de línguas, no plural? Materialize seus pensamentos e sentimentos, por meio de qualquer linguagem. Inclua, nesse registro, palavras em inglês que consigam nomeá-los. Partilhe com seus colegas.

The fact that I
am writing to you
in English
already falsifies what I
wanted to tell you.
My subject:
how to explain to you that I
don't belong to English
though I belong nowhere else

Gustavo Pérez Firmat

HeatherNewberryLord. Back to #SanitySunday. Today's Purchase from my local @booksaremagicbk. Junot Diaz busts it open w/ the brilliant Gustavo Pérez Firmat. Ohlone Territory, 1 out. 2017. Twitter: @miss_lord. Disponível em: <https://twitter.com/miss_lord/status/914576597646286855>. Acesso em: 20 set. 2020.



Esse poema pode te ajudar a refletir. Como você lê essa falsificação que o eu-lírico menciona?

Como (não).
pertencer a
uma
língua?

1

Figura 7 – Sessão *Somewhere to Start*. Fonte: autoria própria.

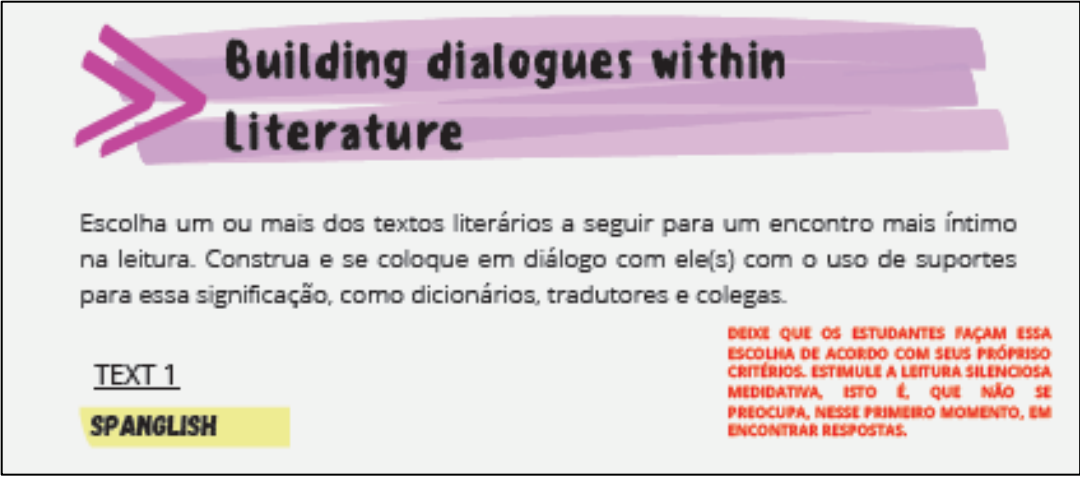
Com a seção *Somewhere to start*, portanto, busco construir a prática situada e instrução explícita ao promover, inicialmente, a experiencição do conhecido

e do novo por meio da evocação de conhecimentos e experiências prévias relacionadas ao tema geral da unidade. Tendo em vista o encontro com o outro-literário, seria pouco coerente não ter, nesse momento, a presença também um texto literário que pudesse começar a expansão dos repertórios vivenciais e linguísticos envolvidos nesse encontro.

Com essa expansão, pretendo não apenas trabalhar com um *quebra-gelo* para a aula, mas principalmente em possibilitar que os jovens consigam compreender inicialmente o tema a ser proposto, já fomentando algumas discussões que podem embasar os olhares e *ouvires* (est)éticos para as próximas etapas. Isso possivelmente facilitará tanto o desenvolvimento do letramento crítico, quanto do literário.

Esse primeiro movimento pretende, então, dar início a essa nova experiência que parte do conhecido, visto que todos são falantes de alguma língua e obrigatoriamente o serão de inglês, provocando já a exploração do referencial ideológico *vozeado* por meio da nomeação dos pensamentos e sentimentos dos estudantes, além de promover um encontro discursivo-enunciativo e dialógico entre adolescentes e uma variedade de sujeitos literários, expandindo potencialmente seus repertórios linguísticos e vivenciais. Ainda, essa primeira sessão já representa também o começo da construção de uma prática de letramento crítico que perdurará por toda a UD.

Passemos, então, para a próxima seção que constitui a proposta didática em foco: *building dialogues within Literature*.



Building dialogues within Literature

Escolha um ou mais dos textos literários a seguir para um encontro mais íntimo na leitura. Construa e se coloque em diálogo com ele(s) com o uso de suportes para essa significação, como dicionários, tradutores e colegas.

TEXT 1
SPANGLISH

DEIXE QUE OS ESTUDANTES FAÇAM ESSA ESCOLHA DE ACORDO COM SEUS PRÓPRIO CRITÉRIOS. ESTIMULE A LEITURA SILENCIOSA MEDITATIVA, ISTO É, QUE NÃO SE PREOCUPA, NESSE PRIMEIRO MOMENTO, EM ENCONTRAR RESPOSTAS.

Figura 8 – Sessão *Building dialogues within Literature*. Fonte: autoria própria.

Na seção *Building dialogues within Literature*, retomo a prática situada para uma outra experiência com o novo (texto literário) que, nesse segundo movimento, objetiva ambientar o encontro discursivo-dialógico com a língua-linguagem inglesa em um percurso que é também de autoria do estudante. Em outras palavras, aqui apresento uma possibilidade de construção de uma prática de leitura literária com outros textos que podem vir a complementar aqueles sentidos inicialmente traçados na sessão anterior.

Portanto, possibilitar uma proposta em que, após ter a princípio se conectado com a temática comum da UD, ele consiga fazer ativamente a escolha de com qual sujeito-texto deseja se encontrar para continuar a construção dessa experiência pensante e colaborativa com as línguas-linguagens-literaturas inglesas vem a ser essencial para o exercício de letramento literário crítico aqui advogado.

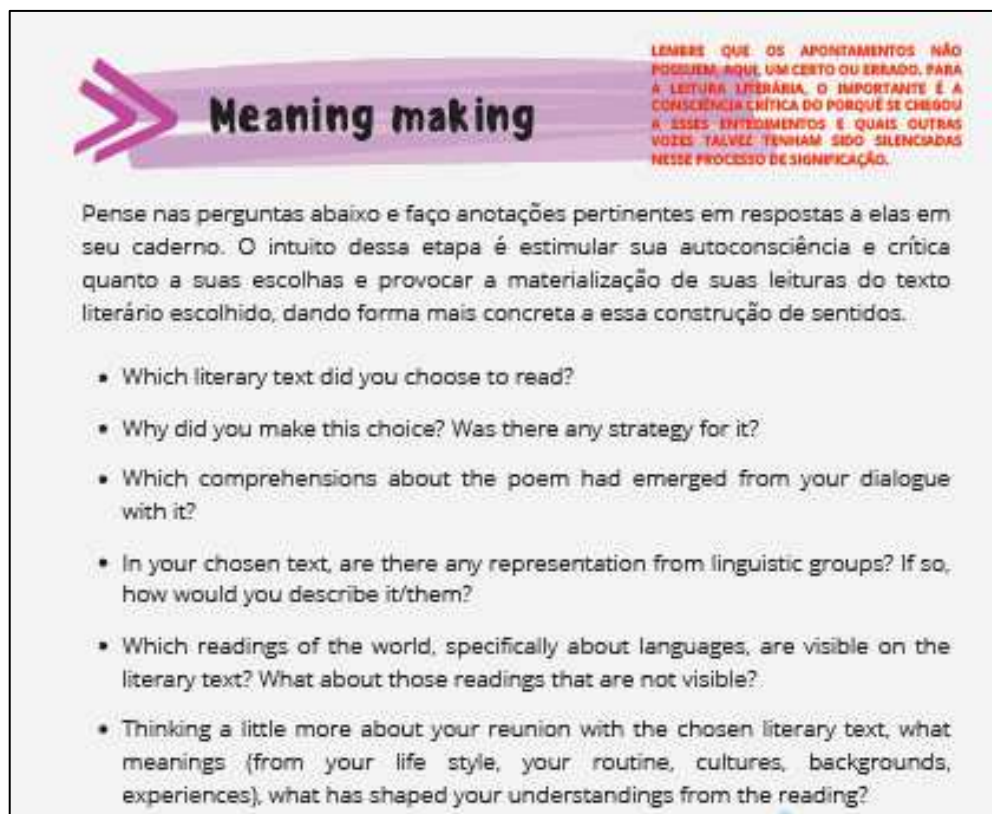
Outrossim, essa seleção ativa também é oportunidade para o estabelecimento, mesmo que inconsciente, de associações pessoais com o outro-literário, explorando diversas formas de conexão para a construção dessa relação dialógica.

Especificamente, aqui começa de forma mais concreta o trabalho com o letramento literário crítico nesse primeiro encontro dialógico entre ser leitor e texto literário, embora seja possível encontrar um estímulo para esse letramento já no primeiro movimento. Procuo incentivar, com os diferentes recursos de leitura apresentados, isto é, tanto a versão em escrita verbal de poemas, quanto suas realizações audiovisuais (no caso dos textos *Spanglish* e *Accents*), as múltiplas linguagens e letramentos passíveis de aplicação nessa prática, a exemplo dos letramentos multissemióticos com a presença de expansões digitais e outras linguagens nas quais os poemas se apresentam.

Ainda, é possível considerar que até mesmo letramentos digitais caberiam nessa prática com o incentivo ao uso de ferramentas dessa natureza, como os tradutores online. Essa parte pode ser, inclusive, mais ou menos evidenciada pelo professor de acordo com o perfil e possibilidades de trabalho da turma

Ademais, ao trazer para diálogo textos que não circulam em listas de leitura obrigatória nos vestibulares e ainda são característicos de redes sociais digitais (caso dos instapoemas de Pavana Reddi e Rupi Kaur), busco valorizar a diversidade cultural e enunciativa dos sujeitos literários dispostos na Literatura.

Sigo, então, para a apresentação da próxima seção: *Meaning making*.



LEMBRE QUE OS APONTAMENTOS NÃO POSSUEM AQUI UM CERTO OU ERRADO. PARA A LEITURA LITERÁRIA, O IMPORTANTE É A CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO PORQUÊ SE CHEGOU A ESSES ENTENDIMENTOS E QUAIS OUTRAS VOZES TALVEZ TENHAM SIDO SILENCIADAS NESSE PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO.

Pense nas perguntas abaixo e faça anotações pertinentes em respostas a elas em seu caderno. O intuito dessa etapa é estimular sua autoconsciência e crítica quanto a suas escolhas e provocar a materialização de suas leituras do texto literário escolhido, dando forma mais concreta a essa construção de sentidos.

- Which literary text did you choose to read?
- Why did you make this choice? Was there any strategy for it?
- Which comprehensions about the poem had emerged from your dialogue with it?
- In your chosen text, are there any representation from linguistic groups? If so, how would you describe it/them?
- Which readings of the world, specifically about languages, are visible on the literary text? What about those readings that are not visible?
- Thinking a little more about your reunion with the chosen literary text, what meanings (from your life style, your routine, cultures, backgrounds, experiences), what has shaped your understandings from the reading?

Figura 9 – Sessão *Meaning making*. Fonte: autoria própria.

Na etapa denominada *Meaning-making*, sustento a instrução explícita. Participar do ato de leitura literária consciente e com responsabilidade não é algo natural dos sujeitos, posto que o ser leitor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) é um constante processo de tornar-se, vir a ser. Portanto, para que os sentidos em tecimento sejam materializados de forma clara, bem como para orientar os educandos quanto aos possíveis percursos de construção dos sentidos desse diálogo, as indagações trazidas nessa seção da UD visam auxiliar o adolescente a nomear, ou melhor, dar forma a suas interpretações, organizando seus pensamentos, sensações, lincagens de pontos dentro desse rizoma tão rico e múltiplo de possibilidades que é a leitura literária.


Entendo que tanto esse movimento, quanto o anterior, devam ser individuais – no sentido de ter um aluno em diálogo com os textos – para permitir que essa acomodação de pensamentos *meditativa*, como poderia dizer Cosson (2018, p. 102), seja mais íntima e se estabeleça mais concretamente para que se possa, então, seguir às etapas vindouras.

Essas reflexões são, ainda, propositalmente pensadas a partir de Cervetti, Pardales e Damico (2001), a fim de amparar o estudante na sua participação

ativa/responsiva e engajamento com o texto, mas de forma crítica, ou seja, atenta quanto aos ditos e não ditos, aos valores axiológicos e ideologias embrenhadas nos discursos em questão.

Considero, portanto, que essa parte da UD dá maior enfoque ao desenvolvimento da criticidade no letramento literário, além de ressaltar e evidenciar a prática da leitura literária como enunciativa (espaço para construções discursivas de sentidos), social (construção em diálogo com o outro), situada (realização em um contexto específico, a partir de textos também produzidos em situações específicas) e rizomática (multiplicidade de sentidos, de caminhos para o *meaning making* e diversidade de modos semióticos).

Apresento, a seguir, a próxima seção constitutiva da UD: *meaning making* in grupos.



INCENTIVE A DISCUSSÃO
RESPEITOSA, CURIOSA E
CRÍTICA.

Junte-se a um ou dois colegas, de sua preferência ou seguindo as orientações do professor(a), e conversem juntos sobre as escolhas de leitura e os sentidos que construíram de seus textos escolhidos, expandido o horizonte de percepções de cada um. Façam anotações no caderno dos apontamentos dos colegas que contrapõem ou adicionam suas leituras iniciais.

- Did you all choose the same literary text?
- What had made each one of you make your choices of reading?
- Wich meanings and comprehensions were buolt from the dialogue between you and the literary text?
- Had someone chosen the same poem you did? If so, were your readings similar? Do they differ in any aspects? Why do you believe your meanings were different ou similar?
- Even if you read different texts, can you relate your readings?

Agora, construam pontes entre todas as leituras dos pequeno grupo, mesmo que de textos literários diferentes, e das anotações da etapa anterior, de *meaning-making* individual.

Figura 10 – Sessão *Meaning making in groups*.

Com o *Meaning-making in groups*, também busco promover a instrução explícita, ainda no âmbito de conceptualizar nomeando e teorizando. Esse quarto movimento foi delineado com a intenção de oportunizar o contato entre colegas de classe, confrontando mais interpretações e repertórios outros que não do ser lator inicial e do texto literário. Tal partilha de sentidos é uma forma de promover o olhar sensível e ouvir transformado também em escala humana, no sentido de acolher o outro ser lator humano e, com ele, buscar por maior expansão ainda dos sentidos primeiros da leitura literária.

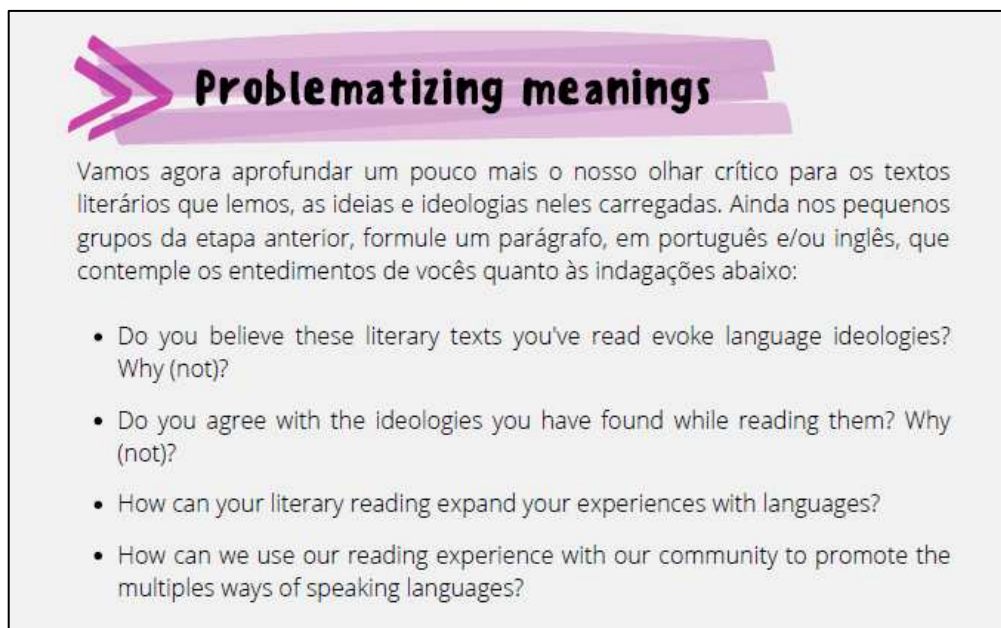
Penso também que essa é uma proposta que vem a atender uma aprendizagem reflexiva ou nova, conforme Cope e Kalantzis (2015), porque incentiva a construção e conhecimento de modo menos centrado no professor.

Além disso, considero importante destacar que essa maneira de ler com o outro pode ser observada na vida cotidiana, fora da escola, quando os jovens, por exemplo, juntam-se em pequenos grupos presenciais ou virtuais para discutir suas impressões a respeito de alguma leitura, discutir personagens e até mesmo recriar os universos da ficção em outros enunciados (COSSON, 2018).

Essa parte da UD também objetiva recontextualizar os preceitos do PAG e da co-construção de sentidos que considero ser parte fundamental de toda prática pedagógica em mobilização do letramento literário crítico, uma vez que esse confronto de ideias é potencialmente rico para o desenvolvimento de maior criticidade e reconhecimento das vozes discursivas emaranhadas naquela leitura (GANDINI, 2016).

Ainda, o estar junto e expandir com o outro os sentidos da leitura literária, contando com sujeitos enunciativos e dialógicos para além do texto literário, pode vir a representar uma oportunidade de expansão de repertórios linguísticos e vivenciais justamente por oportunizar essa troca com o outro.

Passo, então, para a apresentação da próxima seção da UD: *problematizing meanings*.



Problematizing meanings

Vamos agora aprofundar um pouco mais o nosso olhar crítico para os textos literários que lemos, as ideias e ideologias neles carregadas. Ainda nos pequenos grupos da etapa anterior, formule um parágrafo, em português e/ou inglês, que contemple os entedimentos de vocês quanto às indagações abaixo:

- Do you believe these literary texts you've read evoke language ideologies? Why (not)?
- Do you agree with the ideologies you have found while reading them? Why (not)?
- How can your literary reading expand your experiences with languages?
- How can we use our reading experience with our community to promote the multiples ways of speaking languages?

Figura 11 – Sessão *Problematizing meanings*. Fonte: autoria própria.

Na etapa *Problematizing meaning*, procuro oferecer alguns pilares para expandir o desenvolvimento da postura crítica. Considero que analisar funcional e criticamente as conexões estabelecidas entre os sujeitos atuantes nesse encontro discursivo-enunciativo-dialógico da leitura literária, bem como as estruturas, relações de poder, silenciamentos, ideologias e sentidos construídos, é desejável para todo trabalho realizado sob o viés do letramento literário crítico, conforme discutido por Tílio (ano) e Luke (2014).

Dessa forma, esse movimento, como o próprio nome indicia, procura amparar as problematizações dos adolescentes, a fim de que pensem mais conscientemente em suas perspectivas e nas dos outros, em tentativa de compreender os interesses sustentados, vozes privilegiadas e motivações incutidas naquela prática. Essa problematização é basilar para um engajamento responsável e transgressivo no mundo (hooks, 2019).

Assim sendo, busco valorizar, nessa seção, a vertente crítica do letramento literário, por meio de problematizações relacionadas ao tema estipulado para a UD. Além disso, procuro viabilizar mais discussões por meio de questionamentos que estimulam o reconhecimento das intencionalidades dessas vozes discursivas e das relações de poder que fogem da primeira dimensão de leitura, isto é, recorrem à inferência e compreensão dos silenciamentos e implícitos dos textos literários (NEVES, 2014).

Por fim, explico, a seguir, a seção *Transforming through meanings*

NESSA ÚLTIMA SEÇÃO, PERMITA QUE OS ESTUDANTES TRABALHEM EM PEQUENOS GRUPOS OU INDIVIDUALMENTE, COMO PREFERIREM. ESTIMULE O USO DE TODAS AS LÍNGUAS QUE COMPÕEM SEUS REPERTÓRIOS E AJUDE-OS A FAZER ESCOLHAS ENUNCIATIVAS CRÍTICAS, INTENCIONAIS E CONSCIENTES.

>>> Transforming through meanings

O pensamento crítico, assim como a leitura literária, encontra sua manifestação mais genuína quando podem ter seus sentidos compartilhados com a comunidade. Transformar, aqui, afeta tanto os sujeitos envolvidos mais diretamente na proposta (como vocês, leitores, e os textos lidos), quanto ao nosso entorno, os contextos nos quais atuamos. Nos pequenos grupos, reflexionem:

- What is the most important point for our class about this thinking experience with language through Literature? Why?
- Is it relevant to enable this experience for our community? If so, how can we make this a possible experience for it?

Como tornar essa experiência acessível à comunidade promovendo uma intervenção literária com produções nossas, autorais, que reflitam a nossa relação com as muitas línguas em nossos repertórios? Coloque a mão na massa, produza um texto literário com a linguagem(ns) e gênero que melhor se adequarem ao seu propósito, e pense em como podemos *spread these words!*

8

Figura 12 – Sessão *Transforming through meaning*. Fonte: autoria própria.

Com a etapa ilustrada acima, procuro apontar uma possibilidade de tornar essa aprendizagem em uma prática transformadora, já que as propostas de letramento literário crítico procuram viabilizar transformações não apenas no interior dos diálogos construídos, tocando apenas os sujeitos diretamente envolvidos no encontro, mas também ao entorno, à comunidade, aos contextos e realidades socioculturais desses atores (COPE, KALANTZIS, 2000).

Esse último movimento da unidade objetiva, por meio da promoção de produções literárias dos adolescentes, o alcance aos tantos outros seres dispostos tanto na escola, quanto nos arredores, promovendo práticas de letramento literário crítico também em efeito desse fazer língua-linguagem-literatura dos estudantes.

Pensando em dar maior abertura para o exercício da agência dos jovens nesse momento, além de acolher as potencialidades criativas de cada um com base nos recursos semióticos mais significativos de seus repertórios, não estipulo gêneros discursivos ou modos semióticos mais indicados ou preferíveis para essa proposta. A

ideia é que o professor realmente deixe os próprios estudantes se engajarem de forma mais ativa possível, deixando que eles pratiquem sua sensibilidade (est)ética.

Ressalto, ainda, que essa liberdade de ação criadora e produção dos estudantes é dos valores que sustentam o projeto político-pedagógico da instituição para qual a UD foi desenhada. Assim, da mesma forma que a unidade é proposta com base na recontextualização das teorias lidas e em consonância com os documentos nacionais para o ensino médio, também busquei incorporar a realidade educacional em meu horizonte para além de questões socioeconômicas.

Essa última etapa, por meio dos dois questionamentos colocados, também funciona como uma autoavaliação para professores e estudantes em relação à experiência pensante com a linguagem (SAMPAIO, 2019), desenvolvida por meio da Literatura. Assim, é também um momento de partilha das percepções de cada um acerca do que foi agregado a seus repertórios linguísticos e vivenciais, servindo como um parâmetro de reorientação para as próximas práticas de letramento literário crítico a serem desenvolvidas com as turmas.

Cabe ainda destacar que, na UD proposta, serão encontradas algumas sugestões de encaminhamentos relacionados a cada seção que constitui a proposta. Esses encaminhamentos são oferecidos em português de forma proposital.

Retomando o princípio do não *enclausuramento* das línguas-linguagens, sustentando um posicionamento mais integral e menos instrumentalista, que fique preso aos códigos e línguas nomeadas, entende-se que o português é, para uma parcela dos jovens que compõem o público de destino dessa unidade, um lugar de conforto, um porto seguro a se ter em vista mesmo que em rumo de novos destinos para exploração.

Além disso, a língua portuguesa integra o repertório linguístico desses sujeitos e não se encontra, diante das acepções defendidas na presente dissertação, motivos para *cancelá-la* das aulas de línguas-linguagens-literaturas inglesas. Por conta disso, há a coexistência da língua materna dos estudantes junto ao inglês na UD até mesmo em sua última etapa, na possibilidade de uma produção em língua materna.

Essa abertura reforça a crença nutrida por mim e dissertada no segundo capítulo desta pesquisa quanto ao repertório linguístico e vivencial dos alunos, que não deve ser compartimentalizado, instrumentalizado ou censurado. Essa *liberdade* de enunciação dialoga também com o próprio projeto da escola, que preza pela

autonomia dos estudantes na construção de suas práticas no processo de aprendizagem, da forma com que acreditam ser mais significativa e valorosa para si, a partir de sua realidade.

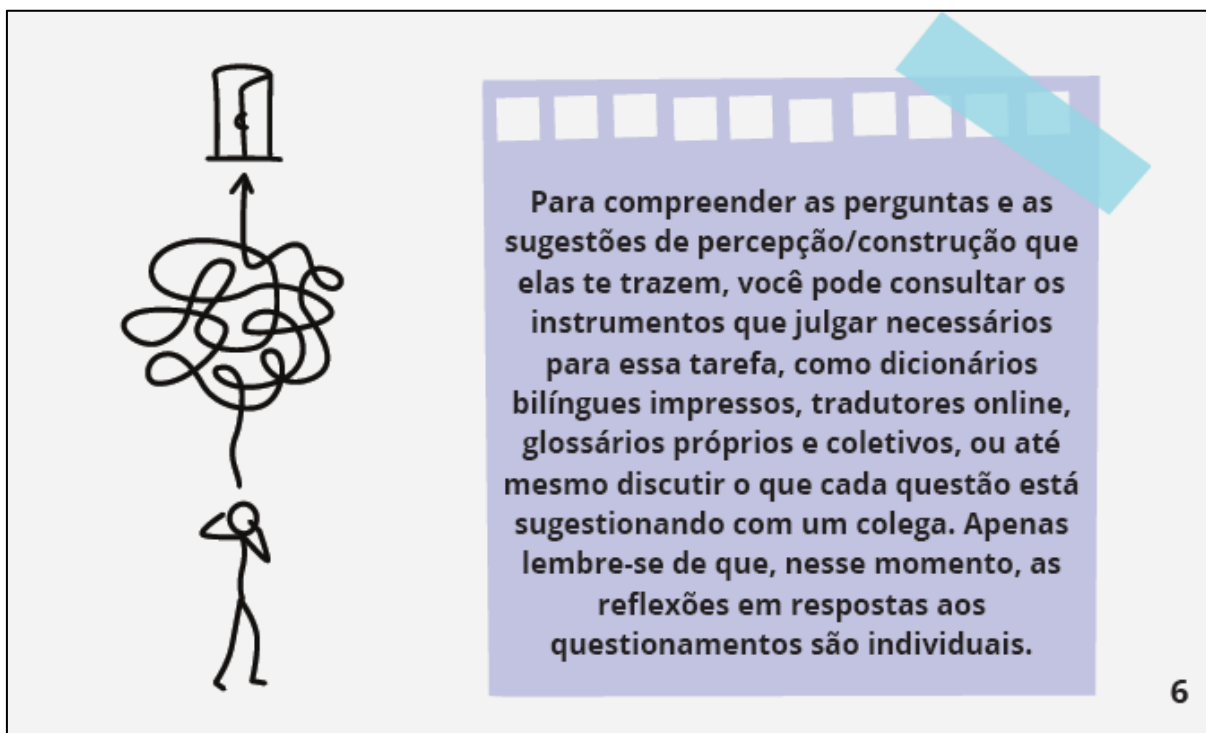


Figura 13 – Incentivo ao uso de recursos de suporte. Fonte: autoria própria.

Nessa mesma esteira, a UD também enfatiza aos estudantes a possibilidade de se consultar os materiais de apoio necessários para uma boa construção de sentidos durante a leitura literária, sejam os glossários que estes já possuem o hábito de preencher ao longo dos anos letivos nessa escola, ou até mesmo dicionários bilíngues físicos e online, como mostrado na imagem acima.

Há também a abertura para que diferentes semioses sejam exploradas durante os registros dos momentos de *meaning making* (movimentos/seções 3 e 4), com o interesse de que eles se engajem nessa prática com todos os seus repertórios e possibilidades de materialização das significações tecidas.

Quando requisitado o uso específico da linguagem verbal, por meio de um registro escrito, objetiva-se a inscrição concreta dos pensares dos aprendizes, momento oportuno também para gravação desse apontamento pelo professor como meio de avaliar o trabalho em pequeno grupo, as questões de interesse comum na sala e possibilidades de relançamento das propostas da UD nas aulas seguintes. Essa

postura de registro também do professor para relançamento é algo muito praticado na pedagogia de Reggio Emilia (GANDINI, 2016), tendo a capacidade de servir como ferramenta de avaliação da própria atuação pedagógica e potencialidades de trabalho com aquela turma.

Mais uma vez, é válido ressaltar que, assim como os preceitos da aprendizagem do design não foram projetados para servirem como manual oracular, sagrado e *inquebrável*, também não o foi a UD apresentada. Todas as seções cujos objetivos foram previamente detalhados tiveram suja projeção delineada para um contexto de ensino específico, considerando-se uma determinada instituição escolar, e respeitando-se a diversidade de perfil discente no contexto em foco.

Por isso, a UD, como qualquer outra proposta didática, sempre está aberta a reformulações e assim deve acontecer, principalmente quando outros sujeitos, humanos e não humanos, atuarem nessa prática de letramento literário crítico de modo ativo e situado.

6.5 Que recursos digitais foram utilizados para projetar a unidade didática?

Esteticamente, foi usada a ferramenta digital online Canva para a criação do projeto. A plataforma de design gráfico, criada em 2012, permite a confecção de diversos materiais, com o emprego de recursos visuais e audiovisuais diversos, sendo disponível em versão gratuita e paga.

Como essa plataforma já era utilizada anteriormente por questões de trabalho profissional, os elementos empregados na UD são disponíveis para usuários pró, aqueles que assinam o site e contribuem monetariamente, mas há muitas possibilidades de criação apenas com os elementos não pagos.

A escolha por esse recurso também se deu devido ao fato de que, ao final de sua produção, é possível salvar o material em formatos como PDF e JPG. Considerando a realidade socioeconômica dos adolescentes parte do público ao qual se destina a unidade didática elaborada nessa dissertação, trabalhar com atividades impressas ou que possam ser acessadas em computadores convencionais Windows, existentes no laboratório de informática da escola, é a melhor opção para conseguir-se, de fato, um bom aproveitamento do conteúdo.

Além disso, é importante ressaltar que, embora mais raro na atualidade, existem alunos que não possuem aparelhos celular, por exemplo. Portanto, pensando em integrar todos os meninos e meninas em um ambiente em sala de aula que não ressalte as diferenças de cunho financeiro, tampouco possam instigar discriminações e constrangimentos com esse contexto tão amplo e delicado, manteve-se a proposta no Canva com o intuito de imprimi-la.

Como forma adicional e à título de curiosidade, sem estar em partes estruturantes da UD, alguns conteúdos foram disponibilizados em formato de QR code, podendo nesse momento, haver a união entre os colegas que possuem um equipamento que consiga fazer a leitura desse item para assisti-lo, sendo possível até mesmo que o professor use o seu aparelho em empréstimo a alguns discentes.

Caso a UD seja utilizada em seu formato digital, por meio dos computadores do laboratório de informática da instituição em questão, a imagem do QR code funciona também como hiperlink, portanto, os estudantes podem abrir aquele conteúdo direto no computador, sem precisar do uso do celular.

Todavia, como o laboratório é destinado, de forma prioritária, para as aulas de informática, não costuma ser fácil o acesso a ele. A saída mais viável seria, assim, a impressão do material.

A fonte utilizada para o título da unidade foi Archivo Black, tamanho 42. Para os nomes das seções/movimentos, empregou-se a Sensei, tamanho 28. Nos enunciados de orientação em cada seção, bem como nos comentários à direita da página 1, 2, destaques ao fim das páginas 6 e 7, usou-se a fonte Open Sans Light, nos tamanhos 14, 18, 20, 14 e 13, respectivamente.

Para as legendas das imagens e textos, foi usada Open Sans Light, tamanho 10. Nos corpos dos poemas *Spanglish* e *Accents*, empregou-se Singel, tamanho 12. Por fim, nos enunciados de destaque para os QR codes, utilizou-se Adigiana Toybox, tamanho 18.

Os recortes de papel, efeitos de marca texto, setas, rabiscos, ilustrações, papéis adesivos e demais aspectos visuais de cor são todos recursos prontos oferecidos pela própria plataforma, tendo sido apenas dispostos na página de acordo com a necessidade estética de cada etapa da UD, além de desejar-se uma harmonia visual para que os textos literários se sobressaíssem.

6.6 Recapitulação do caminho percorrido neste capítulo

Essa parte da dissertação buscou explicar como os conceitos teóricos discutidos nos capítulos subjacentes podem ser recontextualizados para a realidade educacional no horizonte desse trabalho. Assim, cada parte da unidade didática projetada foi organizada a partir dos preceitos da aprendizagem por design proposta por Cope e Kalantzis (2015), amparada no letramento literário em sua vertente crítica.

Ademais, todas as escolhas textuais, bem como as questões suscitadoras de problematização dispostas na UD, objetivam o estímulo à leitura literária enquanto prática enunciativa (BAKHTIN, 2006; ROJO, 2004; COSSON, 2018), situada (COPE, KALANTZIS, 2015), rizomática (DELEUZA, GUATTARI, 1995) de promoção de experiências pensantes com a linguagem (SAMPAIO, 2019) no espaço social e discursivo que vem a ser a Literatura, com L maiúsculo.

Essa prática corrobora tanto com o fomento à (trans)formação do ser lator (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013), quanto à edificação de uma proposta de educação linguística pluralista (ROCHA, 2010, 2012) que evidencie as potencialidades de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, sobretudo os adolescentes, reconhecendo e dando espaço para que eles atuam agentivamente na construção dos sentidos desses diálogos e de seu próprio processo de aprendizagem.

Espero que essa unidade, da maneira com a qual foi organizada, projetada e recontextualizada, contribua com a transformação das realidades sociais por meio desse agir crítico dos sujeitos em ressignificação dos enunciados e dos contextos pelos quais transitam, sempre atentos à (est)ética da sensibilidade (VECCHI, 2017), ao ouvir transformado (BAJOUR, 2012) e ao olhar cuidadoso (ZUMTHOR, 2000) em relação aos discursos em circulação na sociedade, além daqueles por si produzidos.

Reitero, como dito anteriormente, que essa UD não é melhor que as demais, não traz práticas que sejam mais importantes ou superiores. Acredito que ela possa oferecer uma nova perspectiva para a efetivação de letramentos também valiosos para um projeto de educação linguística pluralista e transgressiva, focalizando a Literatura e a leitura literária como sede de um encontro potente entre ser lator e texto literário.

Também, como colocado previamente, penso que a principal diferença da UD que apresentei está na abertura à co-construção dessa prática de letramento literário crítico, isto é, na oferta de mais possibilidades de participação ativa do

adolescente na condução autoral de seus pensamentos, criando o seu próprio processo de leitura literária, desvencilhando-o de um único horizonte de expectativas cujo alcance deva ser garantido pelo professor.

Ao projetar essa unidade didática, me sinto feliz e esperançosa por poder vislumbrar uma possibilidade de recontextualização de todos os conceitos teóricos apresentados no decorrer dessa dissertação, bem como de complementações possíveis às lacunas que identifiquei durante as (re)leituras que fiz dos principais documentos que regem e orientam a educação nacional, em específico no ciclo do ensino médio.

Enquanto professora, percebo que é um caminho muito árduo o que decidimos percorrer para aprimorar e tornar nossa prática em sala de aula cada vez mais crítica e significativa para os nossos estudantes. Isso só fortaleceu em mim a percepção do quão relevante é que academia e escola andem juntos, em uma contínua relação de proximidade e diálogo, a fim de que a educação e a formação de nossas crianças e jovens seja mais completa.

Mas, é claro, não posso deixar de colocar aqui minhas aflições sobre como essa singela proposta que apresento poderia ser reorganizada para outras realidades e, ainda, como poderia ser melhorada e em quais aspectos poderia ser mais potente caso estivesse em circulação em diferentes contextos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Responderam-me: "Por que é que um chapéu faria medo?" Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia (sic) digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia (sic), a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações (SAINT-EXUPÉRY, 2000, p. 1).

O mundo adulto, na visão do narrador d'*O Pequeno Príncipe*, é repleto de explicações pois assim as pessoas o fazem. Compartilho com o aviador esse sentimento e, mais que isso, entendo que eu mesma tenho essa necessidade de explicações, principalmente de recontextualizar os conhecimentos do mundo acadêmico para a minha realidade, seja ela pessoal ou de trabalho.

Mas, por vezes, sinto também que essas explicações são potentes para permitir que o outro compreenda o que significa *meu desenho*, em um esforço de tornar o diálogo mais próximo a ele e, conseqüentemente, aproximando-o também de mim. Essa dissertação foi, então, esse movimento de aproximar os possíveis leitores às convicções que carreguei acerca da Literatura, com L maiúsculo, e de como propostas nas aulas de língua inglesa que focalizem o letramento literário crítico segundo uma educação linguística pluralista podem propulsionar a formação de sujeitos leitores e criadores ativos, responsivos e éticos de sentidos nas práticas enunciativas de que participam.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada para a presente dissertação, cheguei à conclusão de que o termo línguas-linguagens foi o que melhor comportou a dimensão situada, dinâmica, dialógica e complexa que as práticas enunciativas/discursivas representam para a realidade concreta da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Levando em consideração que é nesse mundo do ato concreto da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito social, não apenas os discursos, mas as pessoas e seus repertórios são carregados de ideologias e vivências outras que sempre determinam a construção de sentidos dos diálogos nos quais se engajam.

Essa colocação permite admitir o texto literário também como um sujeito, ou seja, como um ser social e discursivo constituído por enunciados de outrem e

valores axiológicos. Assim, sujeito humano e sujeito literário são seres de linguagem, por ela compostos e nela (trans)formados.

A Literatura está para esses seres como o mundo do evento-Ser bakhtiniano, um dos espaços sociais de enunciação pelo qual estes sujeitos podem transitar e se tornarem atores de uma prática social enunciativa de design, cuja construção de sentidos é de caráter rizomático. Tal atividade é, para essa dissertação, a própria leitura literária, como defendido no terceiro capítulo.

O letramento literário crítico se revelou ser, assim, um caminho potencializador das experiências pensantes com a linguagem (SAMPAIO, 2019) por meio da leitura literária, um encontro discursivo-enunciativo e dialógico entre seres autores (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) e textos literários.

Seguindo nessa direção, pode-se pensar no incentivo à formação não apenas de simples leitores, capazes de decodificar palavras e atender a demandas reducionistas do trabalho com o texto, mas, sobretudo, de seres confirmados em sua humanidade, disponíveis, atentos, sensíveis, responsivos, responsáveis e críticos em leituras, isto é, em diálogos com outros humanos e não-humanos, sendo este último o caso da leitura literária como a concebemos: encontro entre atores, ambos sujeitos de uma performance de línguas-linguagens na Literatura, espaço possibilitador dessas relações dialógicas.

Tal apontamento vem a ser um norte muito rico para o ensino de inglês no ensino médio, visto que vai de encontro às visões normativas, restritivas, estruturalistas e neoliberais da língua enquanto código a ser possuído, dominado por um indivíduo que está à mercê de padrões comunicativos em negação de suas próprias realidades.

Reconhecendo que o jovem é um ser em formação com cultura e identidade (DAYRELL, 2007), o letramento literário crítico pode promover maior engajamento dos adolescentes com seus repertórios linguísticos e vivenciais (SOBRAL, 2008; MEGALE, LIBERALI, 2020), identificando suas potencialidades de participação ativa nas práticas discursivas e eventos de letramento por rumos outros, rumos estes realmente projetados com vistas à autonomia, criticidade e emancipação, mesmo que não imediata.

Nos capítulos dessa leitura da teoria, busquei argumentar em favor de uma educação linguística pluralista capaz de articular o mundo social às realidades dos estudantes, considerando suas experiências para além dos muros da escola, a

exemplo do que pontuam Cope e Kalantzis (2015), abrigando práticas e propostas pedagógicas preocupadas com a expansão dos repertórios linguísticos e espaciais desses jovens aprendizes, bem como com seus processos interpretativos, posto que revelam a consolidação do ser leitor, autor, cidadão, ético, sensível, crítico e, principalmente, humano.

Desejei sustentar uma perspectiva educacional para o ensino de línguas-linguagens que não desconsidere a Literatura enquanto espaço promotor de experiências pensantes, e as literaturas, na propriedade de textos integrantes do cânone literário daquela comunidade de leitores (COSSON, 2018) – conjunto este que não é fixo, mas sim formado de acordo com seus propósitos e valores comuns.

Aspirando por uma educação linguística pluralista preocupada em ensejar práticas de letramentos multissemióticos, críticos e múltiplos, busquei no letramento literário crítico a possibilidade de trabalho com o pensar próprio da Literatura, rizomático (DELEUZA, GUATTARI, 1995), ancorado no ouvir transformado (BAJOUR, 2012) e no olhar sensível (ZUMTHOR, 2000) e estético (VECCHI, 2017) aos contextos de enunciação, às vozes outras ali ecoadas, aos ditos e aos não-ditos implícitos ou silenciados em cada prática discursiva com a qual os sujeitos se engajam, sobretudo as de leitura do literário.

A valorização e propiciação dessas práticas enunciativas e dialógicas (ROJO, 2004) de leitura literária, realizadas pelo ser lautor (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) e outro-literário em diálogo, tem o potencial de (re)construir e (trans)formar não apenas os sujeitos atuantes nas camadas mais imediatas e diretas de contato, mas em todo o entorno, em todos os outros que, de alguma forma, virão a ser parte desse encontro enunciativo-discursivo e dialógico.

Embora a parte documental da presente pesquisa de mestrado tenha mostrado uma aparente lacuna nos documentos oficiais que regem a educação básica nacional e, conseqüentemente, a educação linguística dos estudantes brasileiros, no que diz respeito à presença do literário de forma integral e de práticas de letramento literário crítico, acredito que uma leitura crítica do professor dos textos oficiais pode tornar possível o delineamento de propostas interessadas em transgredir as barreiras impostas a uma educação plural.

É sob essa premissa que dei início à elaboração de uma unidade didática/UD que contemplasse, potencialmente, a sustentação teórica, sob enfoque

crítico e multiletrado, do letramento literário crítico enquanto proposição para o ensino transgressivo de línguas-linguagens-literaturas inglesas no ensino médio.

É sabido que uma postura autoavaliativa por parte dos docentes, bem como a reflexão acerca de suas práticas pedagógicas, pode ser um saber inspirador durante sua formação acadêmica inicial e continuada, algo que potencialmente resultaria, por exemplo, em maior curiosidade e criticidade na leitura dos documentos oficiais que regem a educação básica nacional, além de potencializar a busca por novas, diferentes e múltiplas perspectivas para o ensino de línguas.

Percebo, então, que há a possibilidade desta pesquisa ser aproveitada no campo da formação de professores, a fim de provocar maior sensibilização quanto às disparidades no tratamento pedagógico dado à língua materna e línguas estrangeiras, como aspirado na presente dissertação, principalmente pelas releituras dos principais textos oficiais relativos ao ensino de língua inglesa no ensino médio.

Isto posto, cumprindo o propósito de uma pesquisa crítica em Educação Linguística, e retomando a ideia de que exercitar a criticidade é também questionar as relações que envolvem as ações tomadas, sobretudo as enunciativas, desejo que essa pesquisa possa expandir horizontes, no que diz respeito à Literatura em aula – e não necessariamente, tampouco exclusivamente *em sala*.

Também espero que minha pesquisa possa, mesmo que sucintamente, engajar os seres lautores (CHARTIER, 1997; ROJO, 2013) que se propuseram a aceitar o convite dessa leitura em novos questionamentos, a partir de outros lugares de fala que não os aqui reverberados, principalmente na completude que o presente trabalho pode alcançar ao se tornar uma vivência literária.

Concluo, por fim, desejosa da multiplicação e multiplicidade de sentidos inspirados pela ânsia em formar seres lautores com a Literatura.

Então, um dia, uma coisa incrível aconteceu. Minha ideia se transformou bem diante de meus olhos. Ela abriu suas asas, alçou voo e sumiu na imensidão do céu. Não sei como descrever o que vi, mas ela primeiro estava aqui e, de repente, estava em toda parte. Minha ideia não era mais, apenas, uma parte de mim. Ela era uma parte de tudo o que existia. E assim, eu finalmente entendi o que você faz com uma ideia... Você muda o mundo. (YAMADA, 2016, edição kindle).



Education is not a crime.²³
(TORRES, Paulo. 2016.)

²³ Disponível em: <<https://streetartnews.net/2016/11/artist-interview-apolo-torres.html>>. Acesso em: 7 set. 2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2007.

ÁLVERES, Afonso. **Era uma vez duas linhas**. 1.ed. Ilustrações de Marcelo Cipis. São Paulo: Iluminuras, 2012.

AMARANTE, Maria de Fatima Silva; LIMA, Paloma Guimarães de; AZZARI, Eliane Fernandes. Instapoesia: Literatura em meio digital no ensino e aprendizagem de inglês. **The Specialist**, v. 40, n. 2, p. 1-18, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/43987>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Tiago Cavalcante da. O ensino de literaturas na BNCC discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019, p. 153-179.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARISTÓTELES. **Poética**. 4.ed. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

AZZARI, Eliane Fernandes; AMARANTE, Maria de Fátima Silva; ANDRADE, Eliane Righi de. 'É verdade este bilete': relações dialógicas e(m) discurso no ciberespaço. **Bakhtiniana**, v. 15, n. 1, p. 7-32, 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/41595>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Ver. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível

em:

<

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4533678/mod_label/intro/BAGNO_RANGEL_TarefasDaEducacaoLinguisticaNoBrasil.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. 1.ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 5a.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3.ed. São Paulo: Pedro & João, 2017.

BAKHTIN, Mikhail/ Volochínov, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/bibliotecadigital/BakhtinMarxismo_filosofia_linguagem.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BARDARI, Sérsi. Como definir literatura. **Blog Sérsi Bardari**. São Paulo, 2012. Disponível em <<http://sersibardari.com.br/como-definir-literatura/>>. Acesso em 04 mai 2020.

BERTONHA, Giovanna. Educação linguística na Base Nacional Comum Curricular: uma leitura crítica sobre o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental à luz da perspectiva de repertórios translíngues. **Revista X**, v. 15, n. 1, p. 227-246, 2020.

BLACKMORE, Jill; LAUDER, Hugh. Researching policy. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Eds.). **Research methods in the social sciences**. Londres: Sage, 2005. p. 97-104.

BRAIT, Beth. A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem. **Bakhtiniana**, v.12, n.2, p.5-23, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732017000200005&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2020.

_____, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 1997. (a)

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 1997. (b)

_____, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Secretaria de Educação Básica**. Brasília: SEB/MEC, 1996.

BRITTO, Luiz Pereira Leme. Sociedade e cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão; FERRARO, Alceu Ravello (Orgs.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2004. p. 47-64.

CÂMARA, Patrícia Infante da. Literatura comparada e literatura-mundo: enquadramento disciplinar. **1616: Anuário de Literatura Comparada**, v. 9, 2019, p.

273-283. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/338463192_Literatura_comparada_e_literatura-mundo_enquadramento_disciplinar>. Acesso em 22 abr 2020.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics**, v. 39/1, fev. 2018, p. 31-54. Disponível em <<https://academic.oup.com/applij/article/39/1/31/4626948>>. Acesso em 22 abr 2020.

_____. **Translanguaging Practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

CÂNDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAZDEN, Courtney et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 1, n. 66, 1996, p. 60-92. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, s/ p., 2001. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/91727607/2001-a-Tale-of-Differences-Critical-Reading-x-Critical-Literacy>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Lisboa: Passagens, 1997.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. 5.ed. Londres: RoutledgeFalmer, 2000.

COOPER, Mary. A beleza é uma forma de conhecimento? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 293-299.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, 4:3, 1 ju. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning>. Acesso em: 10 ju. 2020.

_____. **Learning by design**. Melbourne: Common Ground, 2005.

_____. Designs for Learning. **E-learning**, v. 1, n. 1, p. 38-93, 2004. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2004.1.1.7>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

_____ (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Londres: Routledge, 2000.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: _____. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1995.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Letramento Literário: uma localização necessária. **LETRAS & LETRAS**, v. 31, n. 3, p. 173-187, jul/dez 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644/16712>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. In: UNESP. **Conteúdo e didática de alfabetização**. São Carlos: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

DALVI, Maria Amélia. Leitura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia et al. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 67-97.

DAYRELL, Juarez. A trajetória do observatório da juventude da UFMG. In: _____ (Org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. pp. 17-78.

_____. O jovem como sujeito social. In: **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: Unesco, MEC, ANPED, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26421897_O_jovem_como_sujeito_social/fulltext/0e605401f0c46d4f0ab046a4/O-jovem-como-sujeito-social.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: _____. **Mil platôs**. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 1995. p. 1 a 18. Disponível em: <https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Rizoma-Deleuze_Guattari.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

DUBOC, Ana Paula. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1.ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2019. p. 11-24. Disponível em: <https://www.academia.edu/39980426/Perspectivas_criticas_ebook>. Acesso em: 17 jul. 2020.

_____. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 10-22, Jan/Jun 2018.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EL-DASH, Linda Gentry; AZZARI, Eliane Fernandes; FERNANDES, Liv. A Leitura em Língua Estrangeira: o que pensam os alunos do ensino médio?. **Anais do VIII ENAL/II EIAL Encontro Inter/Nacional sobre Aquisição da Linguagem**, Juíz de Fora, out. 2011, p. 440-450. Disponível em: <https://www.academia.edu/2492769/A_Leitura_em_L%C3%ADngua_Estrangeira_o_que_pensam_os_alunos_de_ensino_m%C3%A9dio>. Acesso em: 09 jul. 2020.

EMIRBAYER, Mustafa; MISCHÉ, Ann. What is agency?. **American Journal of Sociology**, v. 103, n. 4, p. 962-1023, jan. 1998.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.). **Handbook of Research on Teaching**. Nova York: MacMillan, 1986.

FERNANDES, Marly Aparecida. Objetos de aprendizagem e ensino de literatura: inovação ou tradição?. **Texto Livre, linguagem e tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, nº 2, p. 121-134, mai/ago. 2018.

FIDELIS, Ana Cláudia Silva e. **Letramento Literário: uma adjetivação possível**. 25 ou. 2015. Apresentação do Prezi. Disponível em: <<https://prezi.com/cu9zw7tapob6/letramento-literario-uma-adjetivacao-possivel/>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. **Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 249 p., 2008.

FIDELIS, Ana Cláudia Silva e; AZZARI, Eliane Fernandes. Literatura, ciberliteratura e a formação de alunos-leitores: diálogos com o cânone e a ficção de fãs. **Caderno de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 53, p. 547-565, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em 18 mai 2019.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-85.

GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel. Extending Understanding of Bilingual and Multilingual Education. In: GARCÍA, Ofelia et al (Eds.). **Bilingual and Multilingual Education.** Suíça: Springer International Publishing, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2019.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês.** 1.ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 69-80. Disponível em: <https://www.academia.edu/39980426/Perspectivas_criticas_ebook>. Acesso em: 17 jul. 2020.

_____. No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (OrgS.). **Práticas de Multiletramentos e**

Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. 1.ed. Campinas: Pontes, 2016. p. 41-56.

JORDÃO, Clarissa. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; FRANCO MACIEL, Ruberval (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

_____. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 427-442, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kayganguê, 2006. p. 26-32.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Critical Literacy in the English Language Classroom. **D.E.L.T.A.**, v. 1, n. 28, p. 69-84, 2012.

JORDÃO, Clarissa Menezes; PASSOS, Juliana da Silva; MARTINS, Letícia Largura. Concepções de leitura e práticas escolares: de código a discurso. **Caderno de Letras**, n. 24, p. 167-180, mai. 2008.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos; TENUTA, Adriana Maria. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 121-132.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia et al. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 113-134.

JÚDICE, Norimar. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de Português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Orgs.). **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. The things you do not know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: _____. **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-36.

_____. **New Learning**. Londres: Cambridge University Press, 2012.

_____. 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning>. Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. **Multiliteracies**. New London Group (COR): Routledge, 2001.

KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela Bustos; CENICEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 69-83.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. New York, Routledge, 2010.

_____. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. Londres: Routledge, 2009. p. 6, 70-71, 133-134. Disponível em: <<https://newlearningonline.com/literacies/chapter-8/kress-on-design>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. Londres: Routledge, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. 1.ed. São Carlos: Editora UNESP, 2018.

LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. In: _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008. 6.ed. p. 104-109.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. (Org.). **Tópicos em Linguística Aplicada**. Florianópolis: UFSC, 2003. p. 211-236.

LEMKE, Jay L. Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 2, n. 49, jul/dez 2010, p. 455-479.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 73-102.

_____. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEWIN, Cathy; SOMEKH, Bridget (Eds.). **Research Methods in the Social Sciences**. Londres: SAGE Publications, 2005. p. 97-100.

LOURENÇO, Daiane da Silva. Letramento literário e (a ausência de) políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literaturas em língua inglesa. **Revista X**, vol.1, p. 92-109, 2011.

LUKE, Allan. Defining critical literacy. In: PANDYA; Jessica Zacher; ÁVILA, Julianna. (Eds.). **Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts**. Londres: Routledge, 2014. p. 19-31.

LUKE, Allan. Critical Literacy: Foundational Notes. **Theory into practice**, n. 51, Ohio, 2012, p. 4-11. Disponível em <<http://www.delem.ufpr.br/2015/wp-content/uploads/2019/09/Critical-Literacy-Foundational-Notes-3.pdf>>. Acesso em 24 fev 2020.

LUKE, Allan. At Last: The Trouble with English. **Research in the teaching of English**, v. 39, n. 1, p. 85-95, 2004.

MAGNANI, Luiz Henrique. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. **Revista X**, vol.1, p. 1-18, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23248/16913> >. Acesso em: 19 mar. 2019.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 95-107, mai/jun/jul/ago 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a07.pdf> >. Acesso em: 7 fev. 2021.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda Coelho. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. **Revista X**, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979> >. Acesso em: 7 fev. 2021.

MILLS, Kathy A. **Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2016.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Pontes, 2018. p. 315-335.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. **Poesia na sala de aula**: um exercício ético e estético. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

_____. **A literatura no ensino médio**: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França. 884 f. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, Márcia Lisbôa Costa de. **Modos de ler**: teoria e pedagogia da leitura. Araraquara: Letraria, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino de língua inglesa no ensino médio**: teoria e prática. São Paulo, SM, 2012.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da Faced/UFBA**, Salvador, n.5, p. 118-125, 2001.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M. Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

PAULINO, Graça; GRIJÓ, Andréa Antolini. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. **Revista da Faced/UFBA**, Salvador, n.9, p.103-115, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. Posthumanist Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 4, p. 445-461, 2018. Disponível em: <<https://academic.oup.com/applij/article/39/4/445/2544439>>. Acesso em: 11 set. 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Critical Applied Linguistics Commons. In: MACIEL, Ruberval Franco et al. **Linguística Aplicada para Além das Fronteiras**. Campinas: Pontes, 2018. P. 37-56.

_____. **Global Englishes and transcultural flows**. Axon: Routledge, 2007.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

_____. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.

_____. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PINHEIRO, Petrilson. The age of multisynopticon: what does it mean to be (critically) literate today?. In: MACIEL, Ruberval Franco et al (Orgs.). **Linguística aplicada para além das fronteiras**. Campinas: Pontes, 2018. p. 237-260.

RICHARDS, Jack C. **Curriculum development in language teaching**. Londres: Cambridge University Press, 2001. p. 251-285.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua. **D.E.L.T.A.**, 35-4, p. 1-39, 2019.

_____. Memórias e histórias de uma professora de inglês: por entre reflexões e vivências do letramento crítico. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria. **Perspectivas críticas de educação linguística**

no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1.ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 81-92. Disponível em: <https://www.academia.edu/39980426/Perspectivas_criticas_ebook>. Acesso em: 17 jul. 2020.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I:** plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. 231 f. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Prática local e internacionalização do ensino superior. In: MACIEL, Ruberval Franco; TILIO, Rogério; JESUS, Dánie Marcelo de; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de (Orgs.). **Linguística aplicada para além das fronteiras.** Campinas: Pontes, 2018. p. 121-142.

ROJO, Roxane Helena. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** 1a.ed. São Paulo: Parábola, 2020.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36. (a)

_____. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-273. (b)

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania>. Acesso em: 13 jul 2020.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia et al. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. 48.ed. São Paulo: Agir, 2000.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. A linguagem como experiência pensante e ensino: diálogos entre M. Bakhtin e M. Heidegger. In: BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz; FRANCELINO, Pedro Farias (Orgs.). **Linguagem e conhecimento: Bakhtin, Volóchinov, Medviédev**. Campinas: Pontes, 2019. p. 293-320.

SANTOS, Mariana Junia Gouvea dos. **O posicionamento discursivo de internautas nos comentários sobre a animação bíblica *The Book of Job*: um encontro entre literatura, multimodalidades e discurso**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez. (Orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês. **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PEDRO, Joana de. **Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: percursos e representações docentes**. 2016. 281 f. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, Adail. O ato “Responsável”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a centralidade do Agente. **Signum**, Londrina, n. 11/1, p. 229-235, jul. 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277794247_O_ato_responsivel_ou_ato_etico_em_Bakhtin_e_a_centralidade_do_agente>. Acesso em: 5 fev. 2021.

SOUZA, Lynn Mario Menezes de. Strategic complicity in neoliberal educational internalization: the case of the production of entrepreneurial subjects in Ciências sem Fronteiras. In: MACIEL, Ruberval Franco et al (Orgs.). **Linguística aplicada para além das fronteiras**. Campinas: Pontes, 2018. p. 205-216.

_____. CMC, Hibridismo e Tradução Cultural: Reflexões. In: BRAGA, Denise. B. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas: Unicamp, 2007.

SOUZA, Deusa Maria, Autoridade e autoria do livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1999.

STREET, Brian V. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Nova Iorque, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: Acesso em: 19 fev. 2021.

TIFFIN, Helen. Post-Colonial Literatures and Counter-Discourse. **Kunapipi**, v. 9, n. 3, p. 17-31, 1987. Disponível em: <<https://ro.uow.edu.au/kunapipi/vol9/iss3/4>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019. p. 7-15.

_____. O livro didático contemporâneo: apresentação de uma proposta. In: FRANCO, Maciel Ruberval et al (Orgs.). **Linguística aplicada para além das fronteiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 261-297.

_____. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-31.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção de mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-152.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen. Nas veredas da Literatura. **Produções de Profissionais da Seed**, [ca. 2008], Paraná. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosemary_oliveira_schoffen_turkiewicz.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

UNESCO. **Educação como um tesouro a descobrir**: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em 07 set 2019.

UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?**. Brasília: UNESCO Brasil, 2016.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trab. linguist. apl.**, v.51, n.1, 2012, p.77-97. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2020.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2017.

YAMADA, Kobi. **O que você faz com uma ideia?**. Ilustrado por Mae Besom. 1.ed. Curitiba: Vooinho, 2016.

ZANOTTO, Mara Sophia. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, Aldo de (Org.). **A propósito da metáfora**. Recife: Editora UFPE, 2014. p. 193-213.

ZANOTTO, Mara Sophia; SANTOS, Marivan Tavares dos. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 202-212, jul. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i77.12138>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria Literária: aborsagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: UEM, 2003. p. 153-162.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 4.ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo: Educ, 2000.

ANEXO 1Unidade Didática *Languages, Literatures, Englishes*

STARTING THE JOURNEY

PROFESSOR, O ESQUEMA A SEGUIR TEM O INTUITO DE ORIENTAR SUA INTERPRETAÇÃO DESSA UNIDADE DIDÁTICA, EXPLICITANDO OS OBJETIVOS AQUI PRETENDIDOS.

SOBRE O QUE VAMOS FALAR?

O tema da unidade didática *Languages, Literatures, Englishes* é a diversidade linguística do inglês na contemporaneidade, apoiando-se nas múltiplas práticas enunciativas que podem existir dentro da Literatura. Ademais, os textos literários como sujeitos enunciativos e sociais podem nos ajudar a perceber essa multiplicidade de 'ingleseis'.

POR QUE VAMOS FALAR SOBRE ISSO?

Há, na atualidade, a necessidade de pensarmos na dinamicidade e complexidade das práticas de linguagem das quais os jovens podem participar. É interessante, nesse sentido, oportunizar momentos de reflexão sobre a presença do inglês em suas realidades, bem como das ideologias por trás de discursos naturalizados, cristalizados e autoritários que defendem uma variedade correta de inglês e/ou a padronização do idioma.

COMO VAMOS FALAR SOBRE ISSO?

Seguiremos a proposta de movimentos pedagógicos do Grupo de Nova Londres, responsável pelo delineamento da pedagogia dos multiletramentos. Assim, as seções dessa unidade didática representam sugestões de trabalho com letramentos múltiplos, multissemióticos, críticos e literários, sempre de forma contextualizada e em uma continuidade.

LANGUAGES, LITERATURES, ENGLISHES.

➤ Somewhere to start

PROFESSOR, ESTIMULE OS ADOLESCENTES A EXPRESSAREM SUAS IDEIAS POR MEIO DE CATEGORIZAÇÕES, A FIM DE QUE ESTAS INTEGREM SEUS GLOSSÁRIOS E POSSAM SER USADAS FUTURAMENTE.

Como você se sente enquanto falante de língua inglesa? Você acha que é bom, ruim? E como falante de português, de espanhol, você se sente da mesma forma? Como você se descreveria enquanto falante de línguas, no plural? Materialize seus pensamentos e sentimentos, por meio de qualquer linguagem. Inclua, nesse registro, palavras em inglês que consigam nomeá-los. Partilhe com seus colegas.

The fact that I
am writing to you
in English
already falsifies what I
wanted to tell you.
My subject:
how to explain to you that I
don't belong to English
though I belong nowhere else

Gustavo Pérez Firmat

HeatherNewberryLord. Back to #SanitySunday. Today's Purchase from my local @booksaremagicbk. Junot Díaz busts it open w/ the brilliant Gustavo Pérez Firmat. Ohlone Territory, 1 out. 2017. Twitter: @miss_lord. Disponível em: <https://twitter.com/miss_lord/status/914576597646286855>. Acesso em: 20 set. 2020.

Esse poema pode te ajudar a refletir. Como você lê essa falsificação que o eu-lírico menciona?

Como (não)
pertencer a
uma
língua?

Building dialogues within Literature

Escolha um ou mais dos textos literários a seguir para um encontro mais íntimo na leitura. Construa e se coloque em diálogo com ele(s) com o uso de suportes para essa significação, como dicionários, tradutores e colegas.

TEXT 1

SPANGLISH

pues estoy creando spanglish
bi-cultural systems
scientific lexicographical
inter-textual integrations
two expressions
existentially wired
two dominant languages
continentally abrazándose
en colloquial combate
en las aceras del soil
imperio spanglish emerges
control pandillaje
sobre territorio bi-lingual
las novelas mexicanas

mixing with radiorocknroll
condimented cocina lore
immigrant/migrant
nasal mispronouncements
baraja chismeteos social club
hip-hop prieto street salsa
corner soul enmixturando
spanish pop farándula
standard english classroom
with computer technicalities
spanglish is literally perfect
spanglish is ethnically snobbish
spanglish is cara-holy inteligencia
which u.s. slang do you speak?o

DEIXE QUE OS ESTUDANTES FAÇAM ESSA ESCOLHA DE ACORDO COM SEUS PRÓPRIOS CRITÉRIOS. ESTIMULE A LEITURA SILENCIOSA MEDITATIVA, ISTO É, QUE NÃO SE PREOCUPA, NESSE PRIMEIRO MOMENTO, EM ENCONTRAR RESPOSTAS.

LAVIERA, Tato, Spanglish. In: Benedición - The Complete Poetry of Tato Laviera. México: Arte Público, 2014. Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/poems/58198/spanglish>>. Acesso em: 11 jan. 2020.



**Aponte sua câmera e
assista à declamação
da poesia**

SPANGLISH
a variety of English heavily
influenced by Spanish, commonly
spoken in US Hispanic communities.
(Collins Dictionary Online)

TEXT 2**ACCENT**

my voice is the offspring
of two countries colliding
what is there to be ashamed of
if english and my mother tongue
made love

my voice is her father's words
and mother's accent
what is the matter if
my mouth carries two worlds

KAUR, Rupi. "Accent". 14 ago. 2016, 11:09 PM. Twitter: @rupikaur_. Disponível em: <https://twitter.com/rupikaur_/status/765007558708957184/photo/1>. Acesso em: 11 jan. 2020.

TEXT 3

my mother swallowed
her mother's tongue
so when she speaks
others will listen

but when she laughs
i hear her mother's voice

and when my mother cries
i know how long
they've both been silent

REDDY, Pavana. **Rangoli**. Disponível em <https://imginn.com/p/Bxcw_Scjona/?lang=fr>. Acesso em: 11 jan. 2020.



TEXT 4**ACCENTS**

my mom holds her accent like a shotgun,
 with two good hands.
 her tongue, all brass knuckles
 lipping in between her lips
 her hips, all laughter and wind clap.

she speaks a sanchocho of spanish and english,
 pushing up against one another,
 in rapid fire

there is no telling my mama to be “quiet,”
 she don’t know “quiet.”

her voice is one size better fit all
 and you best not tell her to hush,
 she waited too many years for her voice to arrive
 to be told it needed housekeeping.

English sits her her mouth remixed
 so “strawberry” becomes “ehstrawbeddy”
 and “cookie” becomes “ehcookie”
 and kitchen, key chain, and chicken all sound the same.

my mama doesn’t say “yes” she says “ah ha”
 and suddenly the sky in her mouth becomes a Hector Lavoe song.

her tongue can’t lay itself down flat enough
 for the English language,
 it got too much hip
 too much bone
 too much conga
 too much cuatro
 to two step

got too many piano keys
 in between her teeth,
 it got too much clave
 too much hand clap
 got too much salsa to sit still

it be an anxious child wanting to
 make PlayDoh out of concrete English
 be too neat for her kind of wonderful.

her words spill in conversation
 between women whose hands are all they got
 sometimes our hands are all we got
 and accents remind us that we are still
 bomba, still plena

say “wepa” and a stranger becomes your hermano.
 say “dale” and a crowd becomes your family reunion.

my mama’s tongue is a telegram from her mother
 decorated with the coqui’s of el campo.
 so even though her lips can barely stretch themselves around english,
 her accent is a stubborn compass always pointing her toward home.

FROHMAN, Denice. **Accents**. Publicado em 8 jul. 2016. Disponível em <<https://folukeafrica.com/accents-by-denice-frohman/>>. Acesso em: 11 jan. 2020.



**Assista à
 animação do
 poema criada
 pelo TED-ED:**



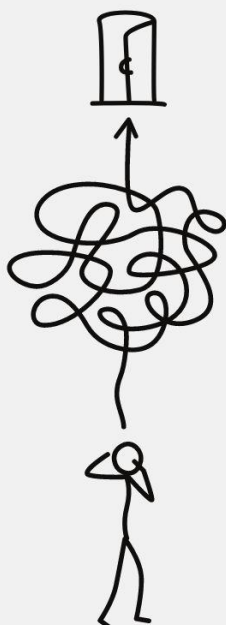


Meaning making

LEMBRE QUE OS APONTAMENTOS NÃO POSSUEM, AQUI, UM CERTO OU ERRADO. PARA A LEITURA LITERÁRIA, O IMPORTANTE É A CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO PORQUÊ SE CHEGOU A ESSES ENTENDIMENTOS E QUAIS OUTRAS VOZES TALVEZ TENHAM SIDO SILENCIADAS NESSE PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO.

Pense nas perguntas abaixo e faça anotações pertinentes em respostas a elas em seu caderno. O intuito dessa etapa é estimular sua autoconsciência e crítica quanto a suas escolhas e provocar a materialização de suas leituras do texto literário escolhido, dando forma mais concreta a essa construção de sentidos.

- Which literary text did you choose to read?
- Why did you make this choice? Was there any strategy for it?
- Which comprehensions about the poem had emerged from your dialogue with it?
- In your chosen text, are there any representation from linguistic groups? If so, how would you describe it/them?
- Which readings of the world, specifically about languages, are visible on the literary text? What about those readings that are not visible?
- Thinking a little more about your reunion with the chosen literary text, what meanings (from your life style, your routine, cultures, backgrounds, experiences), what has shaped your understandings from the reading?



Para compreender as perguntas e as sugestões de percepção/construção que elas te trazem, você pode consultar os instrumentos que julgar necessários para essa tarefa, como dicionários bilíngues impressos, tradutores online, glossários próprios e coletivos, ou até mesmo discutir o que cada questão está indicando com um colega. Apenas lembre-se de que, nesse momento, as reflexões em respostas aos questionamentos são individuais.



Meaning making in groups

INCENTIVE A DISCUSSÃO
RESPEITOSA, CURIOSA E
CRÍTICA.

Junte-se a um ou dois colegas, de sua preferência ou seguindo as orientações do professor(a), e conversem juntos sobre as escolhas de leitura e os sentidos que construíram de seus textos escolhidos, expandido o horizonte de percepções de cada um. Façam anotações no caderno dos apontamentos dos colegas que contrapõem ou adicionam suas leituras iniciais.

- Did you all choose the same literary text?
- What had made each one of you make your choices of reading?
- Which meanings and comprehensions were built from the dialogue between you and the literary text?
- Had someone chosen the same poem you did? If so, were your readings similar? Do they differ in any aspects? Why do you believe your meanings were different or similar?
- Even if you read different texts, can you relate your readings?

Agora, construam pontes entre todas as leituras dos pequeno grupo, mesmo que de textos literários diferentes, e das anotações da etapa anterior, de *meaning-making* individual.

- Can you relate your categorizations with the meanings you have built while you were dialoguing with Others (literary text, classmates)? If positive, how can you and your colleagues create it and share with the class? In case of a negative answer, how could you explain this impossibility?

RE. MEM. BER

Ao fazer seus registros no caderno, você pode explorar todas as línguas que fazem parte do seu repertório, sem haver necessidade de contemplar apenas uma. Você pode usar inglês nas partes em que essa língua fizer sentido para você, costurando com alguns trechos em português, se assim for a forma de materialização que potencialize seu pensamento.

Problematising meanings

Vamos agora aprofundar um pouco mais o nosso olhar crítico para os textos literários que lemos, para as ideias e ideologias neles carregadas. Ainda nos pequenos grupos da etapa anterior, formule um parágrafo, em português e/ou inglês, que contemple os entendimentos de vocês quanto às indagações abaixo:

- Do you believe these literary texts you've read evoke language ideologies? Why (not)?
- Do you agree with the ideologies you have found while reading them? Why (not)?
- How can your literary reading expand your experiences with languages?
- How can we use our reading experience with our community to promote the multiples ways of speaking languages?

NESSA ÚLTIMA SEÇÃO, PERMITA QUE OS ESTUDANTES TRABALHEM EM PEQUENOS GRUPOS OU INDIVIDUALMENTE, COMO PREFERIREM. ESTIMULE O USO DE TODAS AS LÍNGUAS QUE COMPÕEM SEUS REPERTÓRIOS E AJUDE-OS A FAZER ESCOLHAS ENUNCIATIVAS CRÍTICAS, INTENCIONAIS E CONSCIENTES.

Transforming through meanings

O pensamento crítico, assim como a leitura literária, encontra sua manifestação mais genuína quando podem ter seus sentidos partilhados com a comunidade. Transformar, aqui, afeta tanto os sujeitos envolvidos mais diretamente na proposta (como vocês, leitores, e os textos lidos), quanto ao nosso entorno, os contextos nos quais atuamos. Nos pequenos grupos, reflexionem:

- What is the most important point for our class about this thinking experience with language through Literature? Why?
- Is it relevant to enable this experience four our community? If so, how can we make this a possible experience for it?

Como tornar essa experiência acessível à comunidade promovendo uma intervenção literária com produções nossas, autorais, que reflitam a nossa relação com as muitas línguas em nossos repertórios? Coloque a mão na massa, produza um texto literário com a linguagem(ns) e gênero que melhor se adequarem ao seu propósito, e pense em como podemos *spread these words!*