

Letramentos literários em travessias na Linguística Aplicada: ensino transgressor e aprendizagem subjetiva da literatura

Cynthia Agra de Brito Neves

DOI 10.52050/9786586030617.c3

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe o seu grito...”

*“É difícil fingir não ouvir,
pior ainda saber que eu não poderia fugir
Pois EU TAMBÉM ESTAVA CONDENADA!*

Condenada a ser discriminada,

Condenada a me sentir inferior.

O melhor de mim ninguém verá? SERÁ PRECISO GRITAR?”

(João Cabral de Melo Neto e Lahey Monteiro¹)

Introdução

A preocupação com o ensinar e o aprender literatura, seja na educação formal ou não-formal, sempre esteve na agenda de discussões de pesquisadores da área de Estudos Literários, Letras, Pedagogia, Educação, e mais recentemente, também da Linguística Aplicada.

1 Versos da estudante Lahey Monteiro, participante do *Slam Interescolar de São Paulo 2018*, à época com 15 anos.

No Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Unicamp, a primeira, mas não única, a sinalizar tal preocupação foi a docente e pesquisadora Marisa Lajolo. Ancorada na História da Leitura e na Teoria da Recepção, Lajolo (2018, 2001, 1982) publicou quantidade significativa de artigos, ensaios e livros diversos sobre leitura e leitores, como também sobre ensino de literatura e leitura literária na escola brasileira, contando com a parceria de Regina Zilberman, com quem organizou diversos livros sobre esses temas. E foi em livros organizados por Zilberman (1982) e por Zilberman e Rösing (2009), que Lajolo publicou dois célebres textos, muito citados em pesquisas da área de ensino: “O texto como pretexto”, em *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, e “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, em *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*.

Reza a lenda no IEL/Unicamp que, em meados anos 1980 e 1990 do século passado, os colegas de departamento² da professora Marisa Lajolo não viam com bons olhos essa aproximação que a pesquisadora tecia entre teoria e crítica literárias e questões envolvendo ensino de literatura ou educação literária. Intrigas à parte, Lajolo não foi, àquela época, a única docente do Instituto a criar vínculos com a educação. Haqira Osakabe e Enid Yatsuda Frederico foram, por exemplo, autores da seção intitulada “Literatura” nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM, 2004), e contribuíram, como leitores críticos e consultores, em “Conhecimentos de Literatura”, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Osakabe e Frederico são referências recorrentes nesse último documento curricular nacional que durante anos orientou professores de língua e literatura de língua portuguesa no ensino secundário brasileiro.

Na mesma época, essa preocupação também se estendeu aos linguistas do IEL, como comprova *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, em 1984. No livro – referência obrigatória a todo professor de língua portuguesa – encontramos tanto contribuições de Osakabe para o ensino

2 O Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) está dividido em três departamentos: Departamento de Teoria Literária (DTL), o Departamento de Linguística (DL) e o Departamento de Linguística Aplicada (DLA). Na configuração atual, todos os docentes lecionam na graduação do curso de Licenciatura em Letras (diurno e noturno) e na pós-graduação, mas somente os docentes do DTL lecionam no curso de Bacharelado em Estudos Literários e somente os do DL no Bacharelado em Linguística.

de literatura quanto de Geraldi para a prática de leitura (literária), além de uma proposta do autor para promover um circuito de livro na escola. Ainda dentro desse recorte temático, destacam-se o capítulo escrito por Lilian Lopes Martin da Silva, em que a professora da Faculdade de Educação³ discute a seleção (por vezes autoritária e burocrática) de livros e leituras na escola, e o capítulo de Lígia Chiappini de Moraes Leite, em que a autora aponta os desencontros e esperanças no ensino de literatura.

Como já amplamente sabido, foi justamente a partir desse interesse pelo ensino, em especial pelo *ensino de línguas e/ou de língua materna* – que em minha pesquisa amplo para *ensino de literatura de língua materna* – que nasceu a Linguística Aplicada (LA), deslocando-se do cais da Linguística para se lançar a outros mares das ciências humanas e sociais: sociologia, antropologia, filosofia, psicologia, etnografia, estética e estilística, e na teoria da literatura, como observa Roxane Rojo (2006). Nesse sentido, pode-se dizer que a LA se configura, desde sua gênese, nos anos 1980 e 1990, como a *filha rebelde* que foge de casa para experimentar ser *multi/pluri/inter* e, sobretudo, *transdisciplinar*, como explicaram Inês Signorini e Marilda Calvacanti (1998).

Neste livro, assumo esse caráter *transdisciplinar* da LA para dialogar com os Estudos Literários e as Teorias da Literatura, com as Letras, a Pedagogia e a Educação. Em seguida, dentro dos Estudos dos Letramentos e Multiletramentos, mais pontualmente dos *Letramentos Literários*, esboço algumas trilhas do que a LA do IEL/Unicamp tem produzido em termos de pesquisas (dissertações de mestrado e teses de doutorado) ao longo dos últimos dez anos (2010 a 2020). Por fim, apresento a minha pesquisa atual sobre *slams* – entendidos como *eventos e práticas sociais* de letramentos (STREET, 2014) –, apoiada na perspectiva teórica de uma LA *indisciplinar*

3 Aproveito para registrar que a parceria do IEL com a Faculdade de Educação (FE) da Unicamp sempre foi (e ainda é) muito bem-vinda. Esse vínculo é renovado e fortalecido quando docentes do IEL, sejam do DTL, do DL ou do DLA, compartilham disciplinas, como é o caso de Estágio Supervisionado, ou mesmo quando se envolvem conjuntamente em programas de Residência Pedagógica (RP) ou Programa de Iniciação à Docência (PIBID) com docentes da FE. Ao longo deste capítulo destacarei outras contribuições relevantes de pesquisadores da área da Educação, de outras universidades do país, sobre leitura, literatura, ensino, escola.

(MOITA LOPES, 2006, 2013) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), que defende os Letramentos Literários para um *ensino transgressor* (hooks, 2017) e uma aprendizagem *subjativa da literatura* (ROUXEL; LANGLADE, 2004).

A Linguística Aplicada em diálogos transdisciplinares

É indiscutível o extenso legado (sobretudo bibliográfico) de Lajolo e Zilberman, bem como de Osakabe e Frederico para a LA no que diz respeito às discussões teóricas e didático-metodológicas envolvendo ensino de literatura, leitura literária, letramento literário⁴ e educação literária na escola brasileira. Quando o tema é a literatura nos currículos do ensino médio, as orientações de Osakabe e Frederico são lembradas⁵. Quando o tema é a literatura infantojuvenil, Lajolo e Zilberman são referências indispensáveis nos cursos de Letras e de Pedagogia.

Em concomitância com as pesquisas das autoras, devo destacar também o trabalho realizado pelo *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita* (Ceale)⁶, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), responsável pela avaliação anual dos livros de literatura infantojuvenil que concorrem ao selo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Integrado ao Ceale está o *Grupo de Pesquisas do Letramento Literário* (GPELL), do qual faço parte desde 2017. É o GPELL que organiza o *Jogo do Livro*, evento bienal que, até 2019, aglomerava professores e pesquisadores interessados em interagir com livros, leituras e literaturas. Em 2021, em razão da pandemia da Covid-19, o evento será realizado em formato remoto.

Os membros do GPELL/Ceale são organizadores não apenas do evento do *Jogo do Livro*, como também de uma coletânea publicada pela editora Autêntica. Desde que ingressei no grupo, tenho participado ativamente

4 Aqui grafado propositalmente no singular, conforme justificarei mais adiante.

5 Neide Luzia de Rezende, Maria Zélia Versiani Machado e Lígia Chiappini Moraes Leite dividiram com Haquira Osakabe e Enid Yatsuda Frederico o trabalho de leitores críticos e consultores na OCEM.

6 Site oficial: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

da organização do *Jogo do Livro*, mas (ainda) não da organização das coletâneas, cujas obras merecem registro: *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. (PAULINO, G. et al., 1997); *Leitura e Letramento: espaços suportes e interfaces* (PAIVA, A. et al., 2006); *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas* (PAIVA, A. et al., 2007); *A escolarização da leitura literária* (EVANGELISTA et al., 2007); *Leituras Literárias: discursos transitivos* (PAIVA, A. et al., 2007); *Leitura: práticas, impressos, letramentos* (GALVÃO, A. e BATISTA, A., 2007); *Literatura: saberes em movimento* (PAIVA, A. et al., 2007); *Escolhas (literárias) em jogo* (MACHADO, M. Z. V. et al., 2009).

O Ceale, que completa 30 anos em 2021, tem em seu currículo nomes como Magda Soares, Graça Paulino, Rildo Cosson, Aracy Alves Martins Evangelista, Maria Zélia Versiani Machado, Aparecida Paiva – para citar apenas alguns, já que não há espaço para todas as referências igualmente importantes. E foi a partir das discussões fomentadas pelos integrantes do GPELL/Ceale que muitos conceitos fundamentais no campo dos Estudos dos Letramentos e Multiletramentos se consolidaram na área da Educação e da Linguística Aplicada no Brasil, como é o caso do conceito de *letramento literário*, inicialmente elaborado por Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67):

propomos definir *letramento literário* como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada (...). Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. (grifos dos autores)

O conceito tem sido aprimorado de 2009 para cá, o que rendeu a Cosson outras publicações sobre o tema, tais como: *Letramento Literário: teoria e prática* (2014), *Círculos de leitura e letramento literário* (2017), e mais

recentemente, *Paradigmas do ensino da literatura* (2020). Embora não totalmente convencida pelos autores, gosto de pensar o letramento literário como “processo de apropriação” ou “incorporação” do texto literário, mas desconfio do que seja uma “construção literária de sentidos”. Sentidos construídos por quem? Pelo autor, pelo texto literário ou pelo leitor?

Além disso, de acordo com os autores, letramento literário é um processo contínuo, que não se esgota na escola; afinal, é uma aprendizagem de vida. Entretanto, nos livros subsequentes (2014, 2017), Cosson propõe atividades que envolvem práticas de leitura – e não de escrita – literária na escola e não para a vida. Por isso considero o letramento literário, no singular, estritamente escolar, e opto por letramentos literários, no plural, como grafado no título deste capítulo, para me referir a práticas sociais de leituras e escritas literárias para além dos muros escolares. Os letramentos literários são multiletramentos (GNL, 1996)⁷ porque são, desde sempre, multiculturais, e porque também podem se caracterizar, sobretudo na sociedade contemporânea, como multimodais ou multissemióticos.

É preciso que se reconheça, porém, que na obra recém-lançada, Cosson (2020, p. 172) revisita a definição do conceito de letramento literário para (re)considerar seu caráter social: “essa apropriação da literatura é (...) um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores (...)”. E apesar de seus livros privilegiarem apenas as práticas de leitura literária na escola, no texto escrito com Graça Paulino, há uma crítica à ausência de práticas de escrita literária na escola: “a escrita de textos literários é recusada sob o pretexto de que não é função da escola formar escritores”, reforçando, assim, a “visão romântica de dom e talento natural” e a sacralização da literatura. “Não surpreende, portanto, que os alunos associem a literatura ensinada na escola a textos herméticos e bolorentos que pouco ou nada têm a dizer para eles” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 72).

Nessas trilhas literárias, encontro um atalho na aposta teórica de Neide Luzia de Rezende⁸ e seus coautores franceses em *Leitura subjetiva e ensino*

7 Grupo Nova Londres (New London Group).

8 Neide Luzia de Rezende é docente da Faculdade de Educação da USP (FE-USP) e leciona também no curso de Letras da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFLCH) da

de literatura (2013). Organizada por Rezende em parceria com Annie Rouxel e Gérard Langlade – ambos pesquisadores da Universidade de Rennes, na região da Bretanha, na França –, a obra reúne autores⁹ alinhados com uma *teoria da leitura literária subjetiva*, que privilegia, nesse processo de leitura de literatura, a recepção do leitor, sua identificação *subjetiva* com o texto literário: é no ato da leitura literária que o aluno-leitor se torna sujeito-leitor, porque se apropria da literatura que lê e se deixa apropriar por ela de forma singular e subjetiva.

Notadamente orientados em teorias da recepção e psicanálise, os autores franceses defendem uma *didática da literatura* que privilegie a leitura subjetiva, afetiva, singular da obra literária; um ensino de literatura que se preocupe em formar jovens estudantes sujeitos-leitores, bem diferente daquele perfil de aluno-leitor “experto” ou “conceitual” comumente almejado pela escola francesa e/ou brasileira (LANGLADE, 2013). E embora esses teóricos franceses não falem especificamente em *escrita literária subjetiva*, a *didática da literatura* que propõem conduz, sim, a atividades de produção de textos literários, em especial, de textos poéticos (RANNOU, 2010).

Ciente de que a expressão *didática da literatura* incomoda muitos teóricos da Literatura, ou mesmo alguns estudiosos da Educação, o termo não me soa depreciativo, uma vez que, como linguista aplicada, interessa-me, de fato, uma *didática da literatura* em consonância com os pesquisadores franceses docentes do curso de Letras, que tive a oportunidade de conhecer na Universidade Grenoble Alpes, na França, na ocasião do meu doutorado cotutela, em 2011. Em Grenoble, participei dos encontros e eventos promovidos pelo *Centre de Recherche en Didactique de la Littérature*¹⁰ (CEDILIT), que integra a *Équipe de Recherches en Histoire, Théories et Didactique de la Littérature et des Arts du Spectacle*, 19eme, 20eme

mesma universidade paulista.

9 São eles: Bertrand Gervais, Vincent Jouve, Catherine Mazauric, Violaine Houdart-Mérot, Catherine Tauveron, Marlène Lebrun, além dos próprios organizadores, Annie Rouxel e Gérard Langlade. Neide Rezende assina a apresentação da coletânea e é responsável pela tradução dos textos para o português, juntamente com Rita Jover-Faleiros, Gabriela Rodella de Oliveira, Marcelo Bulgarelli, entre outros.

10 Centro de Pesquisa em Didática da Literatura.

*et 21eme Siècles*¹¹ (TRAVERSESES 19-21). As discussões em torno de “propostas para” e “realizações de” uma didática da literatura foram (e são) o mote do CEDILIT, que ainda acompanho a distância.

Jean-François Massol, meu coorientador francês, compartilha as ideias do grupo de Rennes¹², logo, na minha pesquisa de tese (NEVES, 2014) as análises se apoiaram nas teorias da leitura literária subjetiva e da didática da literatura. Recentemente, Nathalie Brillant Rannou, membro da minha banca de defesa e docente da Universidade de Rennes, organizou *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (RANNOU et al., 2020), em parceria com François Le Goff, Marie-José Fourtanier e Jean-François Massol. Outra referência francesa indispensável em se tratando de leituras de literatura e jovens leitores, é Michèle Petit, cujas obras já se encontram publicadas no Brasil. Apesar de não fazer parte desse grupo de Rennes, seguramente Petit (2008, 2009, 2013, 2019) flerta com o teor psicanalítico subjacente à teoria da subjetividade leitora de Rouxel e Langlade (2004).

Nota-se, portanto, que desde meu doutoramento tenho dialogado com essas linhas teóricas. Nessa direção, em 2017, um ano após ter ingressado como docente-pesquisadora no DLA (IEL/Unicamp), criei e cadastrei no CNPq¹³ o *Grupo de Estudos em Didática da Literatura* (GEDLit), do qual meus orientandos de graduação, mestrado e doutorado fazem parte. Em 2019, organizamos o primeiro evento do GEDLit, intitulado: “Ensino de Literatura em Diálogos”. Participaram do encontro Maria Amélia Dalvi (Educação e Letras-UFES), Guilherme Trielli (Educação-UFMG) e Neide L. de Rezende (Educação e Letras-USP). Em 2021, realizaremos o segundo evento do grupo.

Para encerrar os diálogos em torno da temática de nosso interesse na LA, ressalto, por fim, as contribuições de Maria Amélia Dalvi, Rita Jover-Faleiros

11 Equipe de Pesquisas em História, Teorias e Didática da Literatura e das Artes do Espetáculo, séculos XIX, XX e XXI.

12 Grupo de Rennes é como são conhecidos os pesquisadores franceses que defendem a teoria da leitura (literária) subjetiva e uma didática da literatura. Receberam essa alcunha em razão de um Colóquio que organizaram em Rennes, em 1994, em torno dessa temática. Dez anos depois, as discussões desse Colóquio foram sintetizadas e publicadas em forma de artigos em um livro-coletânea organizado por Annie Rouxel e Gérard Langlade (ROUXEL; LANGLADE, 2004).

13 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

(Letras-Unifesp) e, mais uma vez, de Neide L. Rezende, na organização da obra *Leitura de literatura na escola* (2013). O livro é uma coletânea¹⁴ que, de certa forma, atualiza as discussões do século passado: problematizam o ensino de literatura tal como ainda se realiza nas escolas brasileiras do século XXI¹⁵, apontam novas propostas didático-metodológicas para a literatura na escola e sugerem uma mudança estratégica de direção: do *ensino de literatura* para a *leitura literária*, de modo que o aluno-leitor seja o alvo alcançado. Esse deslocamento coincide com a sugestão didática dos autores franceses supracitados, logo, assino embaixo.

Letramentos Literários na Linguística Aplicada do IEL: travessias

Estão enganados os que pensam que os letramentos literários estão fora de moda na LA do IEL/Unicamp. Em uma pesquisa na página do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA)¹⁶ e nos bancos de teses do Instituto¹⁷, Amorim e Silva (2020) elencaram as dissertações de mestrado e as teses de doutorado acadêmicos defendidos em nosso programa nos últimos dez anos (de 2009-2019). Aproveitei a lista dos autores e atualizei-a, ampliando-a, e modificando o recorte para 2010 a 2020.

14 Além das organizadoras, participam dessa coletânea os autores José Helder Pinheiro Alves, Márcia Cabral da Silva, Vera Teixeira Aguiar e Robson Coelho Tinoco, além da autora francesa Annie Rouxel, traduzida por Rezende para o português.

15 Apesar de Gabriela Rodella de Oliveira não participar dessa coletânea, quero destacar outro livro da autora, *O professor de português e a literatura* (de 2013), que registra justamente isso. O livro é resultado de sua pesquisa de doutorado, realizado na Faculdade de Educação da USP, sob orientação de Neide L. de Rezende. Atualmente, Gabriela é docente da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

16 Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/br/content/o-que-fazemos>. Acesso em: 29 mar. 2021.

17 Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/br/content/disserta%C3%A7%C3%B5es-e-teses_bib. Acesso em: 29 mar. 2021.

MESTRADO			
Ano	Autor/a	Orientador/a	Título
2010	Aline Akemi Nagata	Raquel Salek Fiad	Ensino de literatura: formação, reflexão e prática
2010	Jorge Rodrigues de Souza Júnior	Silvana Serrani	A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva
2012	Thaís Ribeiro Bueno	Viviane Veras	<i>To see through serpent and eagle eyes</i> : tradução e literatura chicana
2014	Mariana Santos de Assis	Roxane Rojo	A poesia das ruas, nas ruas e estantes: eventos de letramentos e multiletramentos nos saraus literários da periferia de São Paulo
2015	Adriana Fiuza Meinberg	Viviane Veras	Tradução e Música: versões cantáveis de canções populares
2015	Amanda Ágata Contieri	Terezinha Maher	As mais tocadas: uma análise de representações da mulher em letras de canções sertanejas
2016	Bruno Cuter Albanese	Petrlson A. Pinheiro da Silva	Trajatórias transmídia de leitura literária na escola
2016	João Reynaldo Pires Junior	Daniela Palma	Ler por labirintos: literatura ergódica e letramentos no game <i>The Legend of Zelda: Ocarina of Time</i>
2016	Julia Rochetti Bezerra	Viviane Veras	Da adaptação de <i>Dom Casmurro</i> : do romance aos quadrinhos e à televisão
2017	Juliana Aparecida Gimenes	Viviane Veras	"Você já reparou nos olhos dela?" – Metáforas do olhar em duas traduções de <i>Dom Casmurro</i> para o espanhol
2018	Eliane Aparecida Zucculin Nucci	Viviane Veras	Dois Cantos da <i>Divina Comédia</i> em traduções para o português
2018	Shellen Grace de Almeida Silva	Érica Lima	A construção de sentidos nas traduções brasileira e portuguesa de <i>Theodore Boone: Kid Lawyer</i> , de John Grisham
2018	Yu Pin Fang	Érica Lima	A tradução da poesia clássica chinesa da dinastia Tang: análise de algumas traduções de Haroldo de Campos e da dupla Portugal e Tan
2018	Karen Dias de Souza	Raquel Salek Fiad	A escrita de narrativas na internet: análise intergenérica do gênero <i>fanfiction</i>
2019	Rita de Fátima Rodrigues Guimarães	Inês Signorini	Estudo da incorporação da realidade aumentada na leitura de poema para turma do sexto ano do Ensino Fundamental II

MESTRADO			
Ano	Autor/a	Orientador/a	Título
2019	Xinwei Zhou	Érica Lima	Um estudo de tradução de <i>Viver</i> , de Yu Hua
2019	Mariana Junia Gouvea dos Santos	Cynthia Agra de Brito Neves	O posicionamento discursivo de internautas nos comentários sobre a animação bíblica <i>The book of Job</i> : um encontro entre literatura, multimodalidades e discurso
2019	Óscar Alexandre Fumo	Cynthia Agra de Brito Neves	O ensino de literatura e a formação de leitores: práticas didático-pedagógicas nas aulas de português em Moçambique
2020	Carlos César da Silva	Érica Lima	Traduções shakespearianas: das falas às mensagens de texto
2020	Douglas Vinicius Souza Silva	Cynthia Agra de Brito Neves	Literatura e identidade nacionais em didáticas escolares e digitais do <i>YouTube</i>
2020	Juliana de Oliveira Palermo	Jacqueline Barbosa	Clica no sininho para receber notificação: análise dos vídeos dos <i>booktubers</i>

DOUTORADO			
Ano	Autor/a	Orientador/a	Título
2010	Rosa Maria Olher	Maria José Faria Coracini	Tradução e representação no ensino de literatura estrangeira: um lugar “entre-línguas”
2010	Ênio de Oliveira	Silvana Serrani	Antologias de literatura negra brasileira e estadunidense, biografias e ensino de língua(s): licenciamentos para formação intercultural/discursiva de professores de inglês do Brasil
2011	Ana Sílvia Andreu da Fonseca	Terezinha Maher	Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar
2014	Cynthia Agra de Brito Neves	Viviane Veras e Jean-François Massol	A literatura no ensino médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França
2016	Marly Aparecida Fernandes	Roxane Rojo	Objetos de aprendizagem para ensino de literatura em repositórios públicos brasileiros
2016	Thaís Ribeiro Bueno	Viviane Veras	Literatura chicana e tradução: transbordamentos e aproximações à fronteira
2017	Luís Fernando Protásio	Viviane Veras	A aposta na ficção: apresentação, tradução e comentários de <i>Limbes/Limbo un hommage à Samuel Beckett</i> , de Nancy Huston

DOUTORADO			
Ano	Autor/a	Orientador/a	Título
2018	Lívia Mendes Pereira	Viviane Veras	A tradução criativa de Paulo Leminski do <i>carpe diem</i> horaciano
2018	Yamilka Rabasa Fernández	Silvana Serrani	O cultural e a perspectiva discursiva na formação de hispanistas no Brasil: mulher e trabalho em contos cubanos de autoria feminina
2019	Ana Paula dos Santos de Sá	Daniela Palma	A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2009 ao PNLD 2015
2019	Rafael Salmazi Sachs	Daniela Palma	Incesto e <i>fanfiction</i> : entre o interdito e a transgressão
2019	Rafael Augusto Bonin Bisoffi	Viviane Veras	De Atenas à Etiópia, da Escandinávia a Roma: <i>As Etiópicas</i> de Heliodoro de Emesa e <i>Os trabalhos de Persiles e Sigismunda</i> de Miguel de Cervantes no itinerário de uma tradução cultural

Constatam-se 21 dissertações de mestrado e 12 teses e qualificações de área de doutorados defendidos nessa última década – um total de 33 pesquisas acadêmicas que envolvem letramentos literários: uma média de 3,3 trabalhos por ano em torno da leitura e/ou escrita literária(s). Nessa seleção, há 15 ocorrências, nos títulos, do substantivo “literatura”, do adjetivo “literário/a” e da locução adjetiva “de literatura”, assim distribuídas: “literatura” (2), “literatura chicana” (2), “literatura ergódica” (1), “ensino de literatura” (4), “literatura no ensino” (1), “literatura no ensino médio” (1), “antologias de literatura” (1), “saraus literários” (1), “leitura literária” (1), “educação literária” (1). Já “ensino” (3), “educação” (1) e “leitura” (1) aparecem associados à “literatura” sinalizando nossa preocupação fundante com o ensino de língua e literatura de língua materna, conforme contextualizado na seção anterior.

Mesmo que “literatura” ou “de literatura” ou “literário/a” não apareçam explicitamente no título, a literatura se faz presente nas referências metonímicas (ao autor e/ou à obra) em sete dissertações e três teses, respectivamente: “Dom Casmurro” (2), “Divina Comédia” (1), “Haroldo de Campos” (1), “John Grisham” (1), “Yu Hua” (1), “shakespearianas” (1), “Paulo Leminsky” (1), “Nancy Huston” (1), “Heliodoro de Emesa, Miguel de Cervantes”

(1). Trata-se de pesquisas na área da Tradução, é fato, mas são traduções de obras literárias, logo, envolvem práticas de leitura e de escrita literárias, portanto, são *letramentos literários*. Não à toa veio de minha orientadora o encorajamento a fazer a travessia, também literária, mas sobretudo poética, entre Brasil e França.

Nota-se ainda, nessa seleção de pesquisas acadêmicas da última década, certa variedade de gêneros literários pelos quais os pós-graduandos da LA se interessam: teatro espanhol e shakespeariano, saraus periféricos, canções populares, músicas sertanejas, poema para crianças, *rap*, contos cubanos, *fanctions*. As preferências também são bastante ecléticas: vão do clássico ao *best-seller* (como é o caso de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e *Theodore Boone: Kid Lawyer*, de John Grisham); do impresso ao digital (animação, *game*, transmídia, *YouTube*); do escrito ao oral (música/canções, saraus, falas teatrais, resenhas orais de obras literárias); da literatura ocidental à oriental (poesia clássica chinesa e *Viver*, Yu Hua).

Chama igualmente a atenção a tendência, principalmente nesses últimos cinco anos, de pesquisas da LA voltadas aos *letramentos digitais* (que não são mais tão novos *letramentos* assim...) e aos *multiletramentos*. Com relação ao primeiro, destacam-se os estudos de *letramentos* no *game* *The Legend of Zelda*, na dissertação de João Reynaldo Pires Júnior, orientado por Daniela Palma; e de *letramentos* na *animação* *The book of Job*, na dissertação de Mariana Junia Govea dos Santos, orientada por mim. Ambos compreendidos aqui como narrativas literárias: a narrativa fantástica no *game* e a narrativa bíblica na *animação*. Distinguimos, ainda, os estudos de *letramentos* no gênero *fanfiction*, na dissertação da Karen Dias de Souza, orientada por Raquel Fiad; e na tese de Rafael Salmazi Sachs, orientado por Daniela Palma. Investigações com propósitos bem diferentes, é importante frisar, mas que caracterizam as *fanfictions* como gênero literário por excelência. Por fim, a atração de Douglas Vinícius Souza Silva, orientado por mim, e de Juliana de Oliveira Palermo, orientada por Jacqueline Peixoto Barbosa, pelos *booktubers literários*, que tanto sucesso fazem no *YouTube* atualmente.

Com relação aos *multiletramentos*, sublinho a dissertação de Mariana Santos de Assis, orientada por Roxane Rojo, que no título já explicita que sua pesquisa sobre saraus literários na periferia paulistana se apoia na

perspectiva teórica dos multiletramentos, na qual Rojo (2012) é referência. Outras duas teses orientadas Silvana Serrani também dialogam, de certa forma, com essa perspectiva: a investigação de Ênio de Oliveira, que estuda antologias de literatura negra brasileira e estadunidense, e a pesquisa de Yamilka Rabasa Fernández, que estuda contos cubanos de autoria feminina em livros didáticos para o ensino do espanhol. Yamilka, de cuja banca orgulho-me de ter participado, critica a maneira como esses livros didáticos escamoteiam ou banalizam a relação sofrida da mulher com o trabalho, problematizando questões de gênero.

Aliás, questões de raça e gênero são temas que interessam e muito à LA indisciplinar e à LA na modernidade recente (MOITA LOPES, 2006, 2013), assim como os estudos pós-coloniais (PENNYCOOK, 2006), razão pela qual destaco, por fim, a tese de Ana Paula dos Santos de Sá, orientada por Daniela Palma, que reivindica a ruptura das raízes coloniais em nossos currículos para uma educação literária descolonial.

De fato, a LA do IEL/Unicamp sempre esteve atenta às discussões sobre ensino e educação, de língua e de literatura, desde sua gênese; no entanto, recentemente, no escopo dos estudos dos letramentos e multiletramentos, os *letramentos literários* têm alcançado seu protagonismo, *das ruas para as escolas, das escolas para as ruas*, como gritam os *slams* escolares paulistas, tema da próxima seção e de minha pesquisa atual.

Letramentos Literários e *Slams*: por um ensino transgressor e uma aprendizagem subjetiva

Contextualizando os slams: das ruas para as escolas, das escolas para as ruas

Desde 2017, venho realizando uma pesquisa teórica e de campo envolvendo os *slams*, tanto nas ruas quanto nas escolas. O primeiro artigo sobre o tema, intitulado *Slams – letramentos literários de reexistência ao/ no mundo contemporâneo* (NEVES, 2017), teve a preocupação primeira

de apresentar os *slams* ao mundo acadêmico, tal como o faço novamente, agora neste capítulo de livro.

Os *slams* são campeonatos de poesias faladas (*spoken words*) e apresentadas performaticamente, que ocorrem em várias cidades do Brasil. As batalhas poéticas se realizam de fevereiro a novembro, durante um ano. Os vencedores de seus respectivos estados disputam, em dezembro, o *Campeonato Nacional de Slam (Slam Br)*. De lá sai o representante brasileiro que disputará, no ano seguinte, a *Copa do Mundo de Slam (Grand Poetry Slam* ou *La Coupe du Monde de Poésie*), que acontece anualmente em Paris, na França, e que conta com a participação de poetas-*slammers* de vários países do mundo.

O Brasil participou desse campeonato pela primeira vez em 2011, quando Roberta Estrela D'Alva ganhou o terceiro lugar. Em 2014, foi a vez de Emerson Alcalde garantir o segundo lugar no evento. Há dez anos o Brasil participa do mundial destacando-se sempre entre os cinco primeiros colocados. Nos últimos quatro anos, as representantes brasileiras na *Copa do Mundo de Slam* foram as poetas: Luz Ribeiro (em 2017), Bell Puã (em 2018), Pieta Poeta (em 2019) e Cinthya Kimani (em 2020). Em 2020, a competição mundial foi novamente organizada pelos franceses e aconteceu remotamente: poesia para resistir (à pandemia), poesia para existir (na pandemia) – poesia-reexistência, na expressão de Souza (2011).

Ainda em 2017, tive a oportunidade de entrevistar Emerson Alcalde, fundador do segundo *slam* do Brasil, o *Coletivo Slam da Guilhermina*, criado em 2012, na Zona Leste de São Paulo. Em 2013, Emerson foi o *slampião*¹⁸ do *Slam Br* e, conseqüentemente, o representante brasileiro na *Copa do Mundo de Slam* em 2014, finalizando em segundo lugar. Da entrevista com Emerson Alcalde nasceu meu interesse em pesquisar os *slams* nas escolas de São Paulo, ou melhor, os campeonatos *intra* e *interescolares* de *slams* envolvendo escolas paulistanas. Contextualizo.

Quando participou da *Copa do Mundo de Slam* em 2014, Emerson assistiu, como abertura do mundial, a um *slam* organizado pelas escolas parisienses com crianças e jovens estudantes da educação básica: um projeto educativo

18 Neologismo comumente usado para designar os *slammers* campeões.

do governo francês que associa *slam* e escola. De volta ao país, Emerson compartilhou a ideia com o *Coletivo da Guilhermina*, que decidiu organizar, em 2015, o primeiro *Campeonato Interescolar de Slam de São Paulo*. Foi um começo tímido, que envolveu apenas quatro escolas da Zona Leste de São Paulo, mas que funcionou como um pontapé inicial para um projeto que cresceu sobremaneira ao longo dos anos.

Em 2016, 20 escolas participaram; em 2017, 42 escolas; em 2018, 52 escolas; em 2019, foram 80 escolas participantes. Em 2020, o número de escolas no *Slam Interescolar de São Paulo* passou de uma centena¹⁹. Nesses seis anos de *Slams Interescolares*, é notória a presença de escolas públicas, sobretudo da periferia paulistana: participam Escolas Municipais (EMEF), Escolas Estaduais (EE), Escolas Técnicas (ETEC), Escolas de Aplicação (EA) e Centros Educacionais Unificados (CEU), mas há também escolas da rede privada de ensino, como é o caso do Colégio La Salle, que participa do Interescolar desde 2015.

De modo geral, a proposta educacional subjacente a tais atividades do *Coletivo da Guilhermina* é incentivar jovens estudantes do ensino fundamental e médio a escreverem poesias para apresentá-las em voz alta, performaticamente, nos eventos escolares de *slams*. Os vencedores dos campeonatos *intraescolares* representam suas respectivas escolas no campeonato *interescolar* que ocorre em meados de novembro em algum espaço cultural da capital paulista. A ideia contagiou tanto educandos quanto educadores, e se espalhou por outros estados do Brasil: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul decidiram fazer o seu Interescolar. Atualmente, há um *Slam Interescolar Nacional*, assim como em outros países de todos os continentes.

O projeto do *Coletivo* conta com o trabalho voluntário de “poetas-formadores”, que nada mais são que poetas-*slammers* atuantes nos *slams* “das ruas”²⁰ na cena paulistana. A tarefa consiste em ir às escolas participantes para realizar *workshops* nos quais os poetas-formadores explicam o que é

19 Em razão da pandemia da Covid-19, os *slams* escolares do ano passado foram realizados no formato remoto. Em 2021, ao que tudo indica, será do mesmo modo.

20 Os *slams* têm essa característica no Brasil: realizam-se em espaços públicos como ruas, praças, etc.

um *slam*, contam um pouco da história dos *slams* no Brasil e no mundo, promovem oficinas de escritas poéticas e dão aulas de performance aos estudantes. Dessa forma, preparam professores e alunos para organizarem o *Slam Intraescolar* em suas respectivas escolas. Nos últimos dois anos, para dar conta da demanda escolar de modo mais planejado e organizado, o *Coletivo* apostou em outras estratégias formativas e materiais didáticos: criou o “Ciclo formativo”, um curso destinado aos poetas-formadores e aos professores interessados em participar do *Interescolar*; e elaborou um zine intitulado “Manual para criação de um *slam* na sua escola” para ser distribuído aos professores das escolas participantes.

Caracterizando os slams como eventos e práticas de letramentos

No artigo que publiquei em 2017, não tive a preocupação de definir os *slams*, como o faço agora, como eventos e práticas sociais e culturais de letramento, tal como sustentados por Street (2014). A urgência nessa conceitualização se deve ao fato de que, lendo alguns trabalhos acadêmicos sobre os *slams*, constatei que estudantes e pesquisadores confundem eventos e práticas de letramentos implicados nos *slams* com o próprio gênero poético *slam*: poema-*slam* ou poesia-*slam* – como tenho me referido a esse gênero emergente.

Como *eventos de letramento*, os *slams* apresentam traços comuns observáveis: há um *slammaster* que chama o poeta-*slammer* ao palco que, por sua vez, apropria-se do microfone (quando há) para declamar, em três minutos, sua poesia em voz alta, às vezes (quase) gritando seus versos, valendo-se do corpo e da voz, em ato performático; há um público que interage com aplausos, gritos, assovios, onomatopeias; há regras que regem a batalha poética; há o jurado escolhido aleatoriamente na plateia presente; há um DJ que toca música nos intervalos das performances; há um *slogan* para emplacar o nome do *slam*; enfim, há um “todo” de regras nesse campeonato de poesias que, explica-nos Street (2014, p. 146):

é maior do que a soma de suas partes e é sustentado por sistemas de ideias e de organização que não ficam necessariamente explícitos no discurso imediato. É aí que considero importante chamar a atenção para o aspecto ideológico: trata-se de todo tipo de convenções que as pessoas interiorizam.

Seguindo a lógica do autor, eu diria que os *slams* se caracterizam como essas convenções interiorizadas, modelos culturalmente construídos marcados por *práticas de letramento*, ou seja, por usos e significados culturais da leitura e da escrita: “Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147). Ainda de acordo com esse autor, o conceito de práticas de letramento é mais amplo, uma vez que incorpora os eventos de letramento, os modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que o sustentam. Nesse sentido, as práticas de letramento, além de observáveis como os eventos, são analisáveis, por isso é possível dizer que o conceito de práticas de letramento se coloca em um nível mais alto de abstração e se refere a comportamentos sociais e culturais relacionados aos usos da leitura e/ou da escrita.

Logo, ao observar “o todo” dos eventos de *slams* (escolares) é possível analisar algumas das práticas sociais e culturais que envolvem a leitura e a escrita poéticas e a performance (na escola) – eis o meu propósito atual de pesquisa. Ao assistir a alguns *slams* escolares ou ao ler alguns dos poemas-*slams* produzidos pelos estudantes-*slammers*, interessei-me não apenas pela cena poética em performance, na esteira de Zumthor (2007), como também pelos temas abordados e pela linguagem utilizada pelos estudantes-poetas-*slammers*, que imprimem ao gênero poesia-*slam* ou ao poema-*slam* uma ética e estética próprias. Por isso endosso a “invasão” dos *slams* nas escolas brasileiras como práticas de letramentos literários.

Caracterizando o gênero poesia-slam ou o poema-slam

Do ponto de vista formal, a poesia-slam se afasta daquela ideia tradicional de poema, com versos metrificados em estrofes. São poesias mais discursivas, mais proseadas, que se preocupam em “mandar o recado direto e reto” ao público ouvinte: “poesia do papo reto”, como bem adjetivou a poeta-slammer Luna Vitrolina (KLIEN, 2019, p. 130). São poemas que se aproximam do ritmo do rap, já que os eventos de slams são heranças da cultura hip-hop, por isso também podem ser caracterizados como letramentos literários de reexistência (SOUZA, 2011). E assim como o gênero rap é apreciado por muitos jovens da periferia, o gênero poesia-slam também o é.

Basta ler ou escutar alguns poemas-slams nos eventos de slams escolares para ficarmos logo impressionados com a qualidade dos textos dos estudantes-slammers, seja na criação de neologismos, no uso de anáforas, aliterações, onomatopeias, metáforas; seja na alternância de maiúsculas ou minúsculas para marcar o tom de voz (como nos versos da poesia-slam da epígrafe); seja no risco das *punchlines*²¹; enfim, recriam poeticamente a linguagem da periferia. Em cena, gritam seus versos, por vezes decorados, outras vezes lidos pelos celulares; gesticulam com as mãos, movimentam-se de um lado a outro no palco, interagem com o público; são performáticos e agem como verdadeiros protagonistas do espetáculo.²²

Do ponto de vista temático, a poesia-slam transcende uma cultura jovem, popular, negra, pobre e periférica, em que o racismo, a violência policial, o tráfico de drogas, a cultura do estupro, o machismo, a homofobia, a transfobia, o feminicídio, a corrupção política etc. são veementemente denunciados. Os estudantes-slammers tomam a vez e a voz para, em seus textos poéticos, subverterem e transgredirem a ordem escolar e a tradição poética. Além disso, do ponto de vista discursivo, considero esses textos muito mais persuasivos que aquelas propostas de intervenção elaboradas em redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Talvez porque

21 *Punchline*, ou “linhas de soco”, é uma sequência de rimas disparadas, feitas para impressionar o ouvinte.

22 Vale a pena conferir navegando nas páginas sociais em: <https://www.facebook.com/slamintercolarsp> e <https://www.instagram.com/slamintercolar/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

esses jovens estudantes amem ler e escrever poesias e não as façam por/ como mera obrigação escolar.

Slams nas escolas: por um ensino transgressor e uma aprendizagem subjetiva

No mundo contemporâneo, e no Brasil em especial, as vozes do Sul – termo de Boaventura de Souza Santos emprestado por Moita Lopes (2006) – têm urgência na denúncia que fazem. Desconfio que os eventos de *slam*, e as práticas de letramento neles envolvidas, têm sido esse espaço, porque concedem às vozes do Sul o direito ao grito – os gritos que tecem a manhã de João Cabral – para assim se fazerem escutar e resistir. Nesse sentido, considero imprescindível levar os *slams* para as escolas.

Não se trata, nos termos de Street (2014), de uma “pedagogização do letramento”, que reduziria o *slam* a um “letramento escolar” engessado em um “modelo autônomo de letramento”. Ao contrário, a proposta é justamente assumir a noção dos *multiletramentos* para contestar os letramentos colonial, dominante, hegemônico, do Norte. E, dessa forma, desestabilizar o modelo autônomo escolar para fortalecer um “modelo ideológico de letramento” que deseja empoderar os estudantes em práticas letradas críticas (STREET, 2014).

É nesse sentido que defendo uma *pedagogia dos multiletramentos* (GNL, 1996) que inclua, de fato, a multimodalidade e a multiculturalidade, dando ênfase a esse último “multi”. Acredito que trabalhar os *slams* na escola pode ser, sim, uma proposta pedagógica que derrube (talvez) os muros das dicotomias (ou fortaleça?) entre cultura erudita/popular, canônica/de massa, global/local, central/marginal, vernácula/periférica, hegemônica/ contra-hegemônica etc. Em comum acordo com Rojo (2012, p. 16), é preciso instaurar “uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou *design*, baseie-se nos *letramentos críticos*” – faço meus os grifos da autora. Se o discurso oficial das instituições educadoras (escolas, currículos, BNCC, ENEM) é formar um aluno ético, cidadão, democrático, crítico e plural, por

que não encorajar os *slams*, como (*multi*)letramentos literários na esfera escolar?

Os estudantes que participam dos *slams* paulistas, por exemplo, poetizam criticamente seu mundo (periférico) de acordo com suas vivências sociais, culturais, históricas, mas também, e necessariamente, *subjetivas*. Leem e escrevem poemas autorais e, assim, reagem, rejeitam, revoltam-se, reconhecem-se, resistem e reexistem (NEVES, 2017). Apropriam-se da literatura, de maneira singular e subjetiva, *in-corporando* a poesia-*slam* em cena, também como o sujeito-leitor ou sujeito-escritor literário teorizado pelos autores franceses do grupo de Rennes (ROUXEL; LANGLADE, 2004). É respaldada nessa perspectiva teórico-educacional, ou melhor, nessa *didática da literatura* que endosso o projeto do Coletivo da Guilhermina de levar os *slams* “das ruas para as escolas e das escolas para as ruas”.

A *travessia* tem mesmo um duplo sentido, pois muitos estudantes conhecem os *slams* nas escolas e se tornam *slammers* para além dela. Como linguista aplicada *indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006) e *transgressiva* (PENNYCOOK, 2006), identifico-me com tal projeção: *indisciplinada* porque o *slam* causa desconforto, porque incomoda aqueles que vivem dentro de limites disciplinares (mais, ou menos, confortáveis), porque ameaça as verdades eleitas como únicas. Imagino que a “invasão” dos *slams* nas escolas tenha importunado sobremaneira os controladores do poder e da ordem disciplinar. Por extensão, *indisciplinada* também é a poesia-*slam*: “uma poesia diferente, que surpreende, que interpela, irrita, fala o que quer, fala o que sente, o que dói, e se faz ouvir em saraus, na *web*, nas ruas, enfim, onde sua palavra chega mais alto” (KLIEN, 2018, p. 105).

Transgressiva porque se pauta em teorias transgressivas, que transgridem atravessando fronteiras disciplinares convencionais. Uma LA transgressiva caracteriza-se por ser híbrida, dinâmica; por almejar formas alternativas de politização, tematizando uma série de questões que antes não eram “gritadas”, como se faz nos *slams*. Essa LA propõe uma virada linguística (discursiva), uma virada em direção ao corpo (somática) e uma virada na direção da identidade (performática). Nessa LA transgressiva, interessa-me, ainda, a ideia de *pedagogia como transgressão*, ou seja, a de que é preciso transgredir os limites tradicionais da pedagogia opressora e, ensinando

os alunos a transgredir, direcionar nossa práxis para uma educação libertadora, como requerem bell hooks e Paulo Freire, respectivamente. Os *slams* escolares potencializam tal projeto educativo, por isso os encorajo, defendendo-os.

Referências

AMORIM, M. A.; SILVA, M. R. L. da (2019) O ensino de literaturas na Linguística Aplicada brasileira. *Raído*. vol.14, n. 36, p. 163-189.

BRASIL. (2006). Conhecimentos de Literatura. In: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, p. 49-83.

COSSON, R. (2014). *Letramento literário: teoria e prática*. 2a. ed. São Paulo: Contexto.

COSSON, R. (2017). *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto.

COSSON, R. (2020). *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de ; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). (2013). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola.

EVANGELISTA et al. (2007). *A escolarização da leitura literária Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica.

GALVÃO, A.; BATISTA, A. (2007). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica.

GERALDI, J. W. (1984). *O texto na sala de aula – leitura e produção*. São Paulo: Ática.

GRUPO DE NOVA LONDRES (GNL) (1996). *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, v.66, n.1.

hooks, b. (1994). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade*. Trad. Marcelo B. Cipolla. 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KLIEN, J. (2018) Na poesia. HOLLANDA, H. B. de. *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 105-137.

LAJOLO, M. P. (2018). *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. 1a. ed. São Paulo: Editora UNESP.

LAJOLO, M. P. (2001). *Literatura: leitores e leitura*. 1a. ed. São Paulo: Editora Moderna.

LAJOLO, M. P. (1982). *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Global.

LANGLADE, G. (2013). O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, p. 25-38.

MACHADO, M. Z. V. et al. (2009). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica.

MOITA LOPES, L. P. da (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

MOITA LOPES, L. P. da. (2013). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola.

NEVES, C. A. B. (2014). *A literatura no ensino médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

NEVES, C. A. B. (2017). Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. *Revista Linha D'Água (online)*. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112.

OLIVEIRA, G. R. de. (2013). *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda.

OSAKABE, H. ; FREDERICO, E. Y. (2004). *Literatura*. In: *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB/DPPEM.

PAIVA, A. et al. (2006). *Leitura e Letramento: espaços suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica.

PAIVA, A. et al. (2007). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica.

PAIVA, A. et al. (2007). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica.

PAIVA, A. et al. (2007). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica.

PAULINO, G. et al. (1997). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: editora Dimensão.

PAULINO, G.; COSSON, R. (2009). *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 61-79.

PENNYCOOK, A. (2006). *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 67-84.

PETIT, M. (1998). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. de Arhtur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. (2008). *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. de Arhtur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, M. (2013). *Leituras: espaço íntimo ao espaço público*. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, M. (2014). *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Trad. De Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

RANNOU, N. B. (2010). *Le Lecteur et son poème. Lire en poésie: expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. Thèse de doctorat présentée à la faculté des Arts, Lettres, Langues de l'Université de Rennes 2.

RANNOU, N. B.; et al. (2020). *Un Dictionnaire de Didactique de la Littérature*. Paris: Honoré Champion Éditeur.

- ROJO, R. H. R. (2006). Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 253-276.
- ROJO, R. H. R. (2012). Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-31.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G. (2004). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (2013). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (1998). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas-SP: Mercado das Letras.
- SOUZA, A. L. S. (2011) *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola editorial.
- STREET, B. (1995). *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ZILBERMAN, R. (1993). *Leitura em crise na escola*. 11ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (2009) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global.
- ZUMTHOR, P. (2007) *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.