

O ensino e aprendizagem para o letramento literário na formação docente de Letras: um estudo na Linguística Aplicada

Teaching and learning for literary literacy in Literature teacher training: a study in Applied Linguistics

Rita de Cássia Souto Maior¹
Andressa Laís Guedes da Silva ²
Lara Rani S. M. Siqueira Lima³

Resumo: Esta pesquisa está na área da linguística aplicada (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006; Souto Maior, 2022; 2023), dos estudos discursivos bakhtinianos (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017), da formação de professores (Pimenta, 1999; Souto Maior; Luz, 2022) e do letramento literário (Cosson, 2009; 2020; Souto Maior; Lima, 2018) Nosso objetivo é refletir sobre a formação de professores, analisando os discursos sobre ensino em interações em sala de aula e no Projeto Político do Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Metodologicamente nos inscrevemos na linha qualitativa de pesquisa (Lüdke; André, 1986; Oliveira, 2008) e na abordagem interpretativa do discurso (Souto Maior, 2022). A partir dos resultados, destacamos a noção do ensino da literatura que visa à criticidade do/a estudante ao longo de uma prática mais ativa em relação à literatura e a pluralidade de gêneros que circundam o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Linguística aplicada; Ensino e Aprendizagem; Formação de Professores. Letramento Literário

Abstract: This research is in the area of applied linguistics (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006; Souto Maior, 2022; 2023), Bakhtinian discursive studies (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017), teacher training (Pimenta, 1999; Souto Maior; Luz, 2022) and literary literacy (Cosson, 2009; 2020; Souto Maior; Lima, 2018) Our objective is to reflect on teacher training, analyzing discourses about teaching in interactions in the classroom and in the Political Project of the Literature Course at the Federal University of Alagoas. Methodologically, we subscribe to the qualitative line of research (Lüdke; André, 1986; Oliveira, 2008) and the interpretative approach to discourse (Souto Maior, 2022). From the results, we highlight the notion of teaching literature that aims at the student's criticality throughout a more active practice in relation to literature and the plurality of genres that surround the teaching and learning process.

Keywords: Applied Linguistics; Teaching and learning; Teacher training. Literary Literacy

¹ Doutora em Linguística. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: ritasoutomaior@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2613-8863>

² Graduanda em Letras. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: andressa.silva@fale.br ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-3490-778X>

³ Mestre em Psicologia. Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU). E-mail: lara.rani.sms@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-2641-6930>

Introdução

Discutir sobre o ensino da literatura requer uma compreensão sobre quais aspectos da aprendizagem, que vão desde “o que ensinar” ao “para que e o como ensinar”, funcionam no campo do ensino e aprendizagem da literatura. Compreendemos que os estudos sobre o letramento e sobre letramento literário, dentro da perspectiva de pesquisa de uma Linguística Aplicada Implicada, podem auxiliar nessa reflexão. Partimos das reflexões de Cosson (2009) quando esse destaca que discutirmos sobre o letramento literário como um campo específico de estudos, apesar de atrelado à discussão mais geral sobre letramentos, nos possibilita refletir sobre aspectos referentes aos desdobramentos do ensino da literatura em sala de aula de maneira mais efetiva. O pesquisador entende que o processo de leitura literária compreende algo além dos usos sociais da leitura e da escrita e assegura também o domínio efetivo desses e a formação do leitor social. Segundo Cosson (2021, p. 74), “o letramento literário vai além de uma simples adjetivação e acompanha a evolução do conceito de letramento sem perder sua identidade”. Nessa seara, devemos compreender o letramento literário como responsabilidade da escola, mas também devemos ter cuidado ao ensinar a literatura para não descaracterizar o processo e nem torná-lo um mero estudo de escolas da literatura, como disciplina ou como leitura literária mecânica (Cosson, 2009, p. 23). Numa discussão sobre a necessidade dessa desambiguação, esse autor insiste em defender que é preciso diferenciar os movimentos em relação aos termos “ensino de literatura”, “leitura literária” e “letramento literário”, considerando que eles têm sido empregados como sinônimos ou, pelo menos, como intercambiáveis entre si em uma relação polissêmica. Podemos dizer que essa discussão é mais um indício de movimento de crise quando tratamos do ensino da literatura. Dentro do campo da Linguística Aplicada, buscamos refletir sobre essa problemática, aproximando-a das práticas que são vivenciadas em um curso de formação de professores no curso de Letras, trazendo a tona o posicionamento de uma docente e de uma aluna sobre suas práticas de ensino e aprendizagem e sobre o entendimento desses processos.

Para isso, partimos da perspectiva de estudo e de ensino que passa por diversas transformações a depender dos sentidos que povoam a concepção de “literatura” e das formas como ela é concebida em paralelo à concepção de “saber literatura”. Soares

(2006) discorre sobre o que seria adequado ou não para esse ensino no início de nosso século. Para essa autora,

adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (Soares, 2006, p. 47)

Ademais e numa discussão mais contemporânea, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontramos a seguinte afirmação: “[é] importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento.” (Brasil, 2018, p. 29). Dito isso e sem querer extinguir a discussão, mas apenas introduzi-la, compreendemos que o letramento literário nos concede mecanismos necessários, num crescendo interpretativo ao longo desses anos, para fomentar a criticidade nos alunos, fazendo-os entender os mecanismos de construção e interpretação do texto, interpretando inclusive as vozes presentes nos discursos que circulam nos textos literários, independentemente dos gêneros em que esses textos se encontram.

Nessa relação estabelecida com a literatura, segundo o Souto Maior e Lima (2018, p. 128),

o leitor, ao construir significados, também significa a si mesmo na sociedade em que vive nessa relação, e que cada obra carrega em si indícios de autoria que refletem e refratam a sociedade em que foi produzida ou para a qual foi produzida, argumentamos que este movimento de significar a si, a partir da vivência da leitura, e entender a própria obra ao relacioná-la com suas experiências reflete um movimento do próprio self que se atualiza nos momentos de leitura e compreensão.

Compreendemos que esses movimentos de contextualização e intertextualidade que acompanham o fenômeno do letramento literário estimulam o processo de aprendizagem significativa e de desenvolvimento cognitivo e social do/a leitor/a, uma vez que o objetivo da leitura não se encerra no ato de ler como decodificação, ou seja, não é apenas o ato de decodificar a informação para que sejamos capaz de reproduzi-la,

mas é uma ação de apreensão de sentidos e de possibilidade de utilizarmos a informação em contextos adequados a fim de refletirmos sobre o mundo, criticarmos aspectos desse mundo e de defendermos argumentos etc. Por esse motivo, podemos assumir que letrar através, com e para o letramento literário é estimular uma ação leitora do mundo (Souto Maior, 2020), sem perder a perspectiva de que estamos em constatare crise de sentidos sobre esse mundo. Referindo-se ao campo da literatura, Antunes (2015) considera que, de algum modo, “a literatura sempre esteve em crise, pois, tal como a própria história do homem, foi-se alterando e adquirindo variadas formas e funções”.

Considerando a relevância da discussão no âmbito do ensino, desenvolvemos um estudo no período de 2019-2020, na perspectiva da linguística aplicada (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006; Souto Maior, 2022), visando contribuir para as discussões sobre formação docente no âmbito do curso de Letras, pois entendemos que há necessidade contínua de problematizações dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Pimenta (1999) entende que um professor deve ser um profissional em um processo constante de formação. Entendemos, com autores como Cosson (2009, 2020, 2021) e Souto Maior e Lima (2017) que devemos pensar no ensino da literatura para além da sugestão de leituras (de obras clássicas ou não, a depender do objetivo do ensino) ou do trabalho com a produção de textos (na modalidade mais ou menos informal da língua, a depender do gênero), mas sempre devemos extrapolar essas práticas que trazem uma perspectiva mais técnica ou tradicional, indo mais além, com práticas que promovam o ensino-aprendizagem da literatura na perspectiva do letramento literário, ou, como dissemos, para uma ação leitora, buscando sempre a promoção do aluno como leitor social (Cosson, 2009), para que eles, entre outras coisas, consigam lidar com a pluralidade do mundo globalizado.

Por conseguinte, no presente artigo pretendemos refletir sobre a formação de professores de literatura, em contexto de ensino e aprendizagem no curso de Letras na Universidade Federal de Alagoas, analisando os discursos dos professores sobre o ensino da literatura na perspectiva do letramento literário, descrevendo práticas que promovem o entendimento sobre o letramento literário dos professores em formação inicial e analisando possíveis implicações dos conhecimentos desenvolvidos na perspectiva do letramento literário para a formação docente.

A pesquisa está inserida na linha de pesquisa qualitativa que, de acordo com Lüdke; André (1986), compreende ser a natureza do problema que vai determinar toda a metodologia da pesquisa. Sendo assim, podemos inferir que a complexidade existente na instituição escolar e acadêmica precisará sem dúvidas “dos subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa” (Oliveira, 2008, p.14).

Para o contexto de construção de dados, elaboramos questionários que foram direcionados a seis professoras que ministraram as aulas dos Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa no curso de Letras/Português na UFAL e para 26 estudantes matriculados/as nas disciplinas no semestre de 2020.⁴ Das mensagens enviadas, obtivemos duas respostas, uma de uma aluna e outra de uma professora, cujas respostas comporão o corpus da análise. Além dos questionários, também observamos a necessidade da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (doravante PPC) do ano de 2019, nos elementos referentes ao ensino de literatura, a fim de trazermos mais elementos para embasar nossa análise reflexiva.

A partir das informações de pesquisa obtidas, foram feitas as análises e as discussões teórico-metodológicas, problematizando, assim, a formação docente e o ensino de literatura relacionado à noção de Letramento, na área de Letras, conforme veremos nas seções seguintes.

O letramento, letramento literário e o ensino: perspectiva discursiva

Segundo Kleiman (1995), o letramento pode ser conceituado de um modo geral como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (Kleiman, 1995, p.19). Podemos entender também que as práticas e “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, segundo Bakhtin (2003, p. 261). Por este ângulo, a linguagem e o estudo sobre ela são pontos cruciais para o entendimento do funcionamento e do papel da literatura no campo do ensino e na vida.

Ainda sobre linguagem, segundo Bakhtin (2003), a linguagem literária penetra nos demais gêneros linguísticos, isto é,

⁴ Devido a pandemia do Covid-19 e o distanciamento social decretado pela OMS (Organização Mundial de Saúde) desde março de 2020, não foi possível a coleta de dados dentro do espaço acadêmico de forma presencial, por esse motivo, utilizamos a plataforma on-line *google forms* para a criação de questionários.

[T]oda ampliação da linguagem literária à custa das diversas camadas extraliterárias da língua nacional está intimamente ligada à penetração da linguagem literária em todos os gêneros (literários, científicos, publicísticos, de conversação, etc.), em maior ou menor grau, também dos novos procedimentos de gênero de construção do todo discursivo, do seu acabamento, da inclusão do ouvinte ou parceiro, etc. (Bakhtin, 2003, p. 269)

Nessa relação estabelecida entre campos da linguagem, encontro entre os discursos, com foco na literatura e no seu processo de ensino, buscamos aprofundar-nos em processos sociais de construção de sentido com foco no letramento literário. Sobre o tema, Cosson (2009) afirma que:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância escolar, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (Cosson, 2009, p.12).

Esse autor afirma ainda que o letramento literário é um processo de apropriação como construção literária de sentidos (Paulino e Cosson, 2009 *apud* Cosson, 2020, p. 172). Não obstante, podemos destacar que essas práticas necessitam de encaminhamentos apropriados que regem a escrita literária, sendo imprescindível o aprendizado sobre estilo, noções de gênero, de pessoas do texto, mas não só isso. Essa discussão não cabe numa relação de objetivos e não se finda nela como vamos observar mais adiante.

Cosson (2021) já alertava para a confusão estabelecida entre o ensino da literatura, desde o século XIX até a meado do século XX, enquanto matéria, como subordinada ao ensino da língua materna quando

seguindo de forma ainda mais empobrecida a abordagem forma lista e moralista com que os jesuítas se apropriaram da tradição vinda do mundo clássico de fazer dos textos poéticos umbral e senda da cultura escrita para o ensino do latim. (Cosson, 2021, p. 77)

Já na forma de saber específico, ainda segundo Cosson (2021, p. 77), também no mesmo lapso de tempo supracitado, o ensino da literatura assume o conteúdo de história da literatura relacionada com a identidade nacional. Para tanto, “os autores da antiguidade clássica são abandonados em favor dos autores nacionais e organizados historicamente em períodos ou estilos artísticos.” (Cosson, 2021, p. 78)⁵. Temos, ainda segundo esse autor, algumas reviravoltas na concepção do ensino da literatura, nas décadas de 60 e 80 dos séculos XXI, sempre correlacionadas a críticas a respeito do ensino de língua portuguesa, primeiro do aspecto predominantemente gramatical e depois com a inserção dos estudos de gênero e dos multiletramentos na prática de ensino de língua portuguesa. Todas as repercussões desses deslocamentos sobre o ensino da literatura provocam, segundo o autor, uma certa dificuldade para os/as docentes da área de Letras “para reconhecer que a literatura sempre se fez presente no ensino da escrita e que ela tem um lugar próprio a cumprir nesse ensino para além da insularidade a que tem sido submetida como leitura de prazer ou deleite.” (Cosson, 2021, p. 79).

Dentro dessa perspectiva, é retomada a ideia, considerando as reflexões de Cosson (2009), da escola como sendo o principal agenciador do letramento literário. Sobre essa questão, o pesquisador afirma que no “ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.” (Cosson, 2009, p.26-27).

Pensando sobre isso, é necessário a compreensão de um ensino-aprendizagem inclusivo e democrático, onde o contexto e as escolhas do aluno sejam levados em consideração nas aulas de literatura. Nesse sentido ainda, Souto Maior e Lima (2017) afirmam que:

⁵ A disciplina Literatura tem, segundo Cosson (2021), uma trajetória claudicante que se inicia 1891 “quando substituí a Retórica e a Poética como História da Literatura, e se consolida apenas em 1942, quando adquire o mesmo status da Língua Portuguesa, ou seja, passa a ser matéria obrigatória para o ingresso nos cursos superiores” (Cosson, 2021, p. 78). Ainda segundo esse autor, por meio da ênfase nas teorias dos gêneros textuais e dos multiletramentos na cultura digital, o ensino da língua “vai ser cada vez mais instrumentalizado para os usos pragmáticos da escrita e a literatura, em paralelo com o que acontece com as humanidades em geral, passa a ocupar a posição secundária de leitura do prazer e questão de gosto pessoal, quase que uma distração necessária para o aprendizado da língua que acontece ‘verdadeiramente’ com outros textos e outras práticas de produção textual” (Cosson, 2021, p. 79).

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

Outrossim, pensamos que, ao discutirmos sobre a aprendizagem do aluno, precisamos pensar na formação de professores a fim de que essa formação possa promover o letramento literário, visando o contexto do aluno e fazendo com que esse aluno participe e também tenha voz ativa nas práticas sociais, com o intuito de formar mais leitores críticos, autônomos, questionadores e preparados para lidar com as adversidades que o mundo os oferece.

No entanto, a literatura se mantém aparentemente incólume como história da literatura na disciplina Literatura Brasileira do ensino secundário até o início deste século. Apesar da consolidação da literatura infantil em um campo de estudo relativamente estável, da defesa do lugar da literatura na formação integral do aluno e da resistência ao apagamento do ensino de literatura como uma área distinta, segundo Cosson (2021, p. 80), o preço dessa sobrevivência “vem de um engessamento de seu conteúdo que permanece preso a um passado nacionalista, ignorando as transformações ocorridas tanto na área de conhecimento da literatura quanto nas relações culturais na sociedade brasileira.”

Cosson (2021, p. 85), citando autores como Street (1984, 2003), Gee (1996) e Carneiro e Gordon (2013), afirma que para conceber Letramento Literário é preciso entender o termo em relação à noção de letramento que é concebida não mais circunscrita ao ambiente do ensino da escrita, mas sim como aprendizagem da escrita que permeia todas as relações socioculturais. Nessa altura da discussão, contrapomos a noção de linguagem que acontece em gênero, no sentido bakhtiniano (Volochínov, 2017), para compreendermos como as práticas sociais escolarizadas podem, por intermédio do trabalho com a literatura, compor atividades que sejam integrados a vida escolar ou a vivência cultural de uma determinada cidade, grupo, turma. Essa prática discursiva no campo do ensino da literatura acaba por se tornar um movimento de

apropriação de sentidos literários e de práticas de culturas do outro que, ainda com Volochínov (2017) resulta da alteridade eu-outro na vida vivida.

Cosson, opondo uma definição generalista em relação a uma específica e destacando a justaposição dos termos “letramento” e “literário”, afirma que em “busca de uma concepção específica que equilibrasse os dois termos que compõem a expressão, propusemos, juntamente com Graça Paulino, definir o letramento literário como a apropriação literária da literatura (Cosson, Paulino, 2009)” (Cosson, 2021, p. 85).

Damos ênfase ao termo literário por ora, refere-se, segundo Cosson (2021, p. 86), a um repertório ou mais propriamente à linguagem que usamos para significar simbolicamente nas palavras – e requerendo apenas palavras – nossa experiência de ser e estar no mundo (Bakhtin, 2003). Retomando a linha histórica, com Cosson (2021, p. 86), sabemos que na primeira década desse século o termo letramento literário substitui a parceria tradicional entre literatura e norma linguística encontrada no ensino da gramática nas escolas, quanto a história da literatura, como forma de conhecimento da literatura, pela leitura literária.

Finalizando com Antunes (2015, p. 06), concordamos que “[d]o ponto de vista teórico, não se põe em dúvida o valor da literatura como experiência estética e, enquanto tal, formadora do homem” (Antunes, 2015, p. 06). A literatura é, portanto, espaço de desenvolvimento de nossa humanidade para o coletivo já que possibilita o reconhecimento de sentidos e culturas do outro num movimento de interação discursiva.

O ensino da literatura e a formação inicial no curso de letras: fluxo da pesquisa e análises

Após essa introdução acerca do letramento e do letramento literário, retomamos o objetivo deste trabalho que é refletir e discutir sobre os processos de ensino e aprendizagem do ensino da literatura, pelo viés do letramento literário, na formação de professores em Letras, apresentaremos como o estudo foi organizado e quais serão os recortes para esta análise.

Estamos situadas no campo das pesquisas interpretativistas da Linguística Aplicada da desaprendizagem (Fabrício, 2006), da indisciplinaridade (Moita Lopes,

2006), mas principalmente da LA implicada (Souto Maior, 2022), que é espaço de se importar em criar inteligibilidade sobre o mundo sabendo e assumindo que está também criando narrativas sobre ele. Nosso enfoque é a formação de professores e a análise discursiva de sentidos e práticas na área de ensino da literatura. Nossa abordagem metodológica de pesquisa é qualitativa (Lüdke; André, 1986; Oliveira, 2008), com metodologia de análise interpretativista que complexifica as reflexões e busca construir inteligibilidades sobre as redes de sentidos, situando a pesquisadora ou o pesquisador no seu discurso (Souto Maior, 2022).

A construção de dados se deu com a triangulação de informações provenientes da análise sobre Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e da coleta de respostas a questionário aplicado pela plataforma *google forms*. Os questionários foram elaborados a partir dos objetivos do estudo e foram direcionados a professoras que ministravam as aulas dos Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa no referido curso e estudantes matriculados na mesma disciplina na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Como explicamos, observamos a necessidade de análise documental do Projeto Pedagógico do Curso, nos elementos referentes ao ensino de literatura, a fim de aprofundar a discussão dentro do contexto acadêmico da Faculdade supracitada. Para este estudo selecionamos duas participantes, uma professora da disciplina e uma professora em formação, graduanda de letras⁶.

Organização das reflexões: fluxo da análise

Começaremos analisando a primeira pergunta no questionário aplicado, ressaltando que as perguntas escolhidas foram respondidas tanto pela professora de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, quanto pela aluna de Estágio, que aqui identificamos como professora em formação. A pergunta era a seguinte:

Pergunta 1:

Em relação ao trabalho com a literatura. Como você entende ser a melhor forma de fortalecer a criticidade dos alunos?

⁶ Foram selecionadas duas das perguntas respondidas do questionário: “Em relação ao trabalho com a literatura. Como você entende ser a melhor forma de fortalecer a criticidade dos alunos? No decorrer do semestre passado, você conseguiu criar algum projeto/atividade voltado para o ensino da literatura? Se a resposta for sim, por favor, detalhar como se deu o processo”

Fonte: Dados de pesquisa Pibic/UFAL 2019-2020

A resposta da professora da disciplina de Estágio de Língua Portuguesa foi:

Trecho 1:

Através da imersão e da discussão sobre as impressões e emoções passadas pelos textos.

Fonte: Dados de pesquisa Pibic/UFAL 2019-2020.

Quando observamos o discurso da professora de estágio, podemos perceber a linguagem característica da perspectiva interacionista de Bakhtin (2003), que se destaca no termo “discussão” na práxis, mas que nos revela o encontro de discursos em sala de aula. Esses possíveis diálogos podem conferir exatamente o processo de aproximação entre os campos discursivos de posicionamentos sobre a vida, e de possíveis transições entre gêneros (do gênero primário, por meio de discussões em sala de aula, para o gênero secundário, onde o texto literário habita, por exemplo). Nesse sentido, podemos dizer que essa leitura, a qual a professora entende se dá por imersão e discussão sobre impressões e emoções, subtende a relação eu-outro e o movimento de alteridade, ou uma leitura responsiva. Segundo Cosson (2021, p. 87), essa “leitura responsiva consiste no registro da ‘resposta’ que a literatura suscita no leitor, podendo assumir as mais diversas formas e usar os mais diversos suportes, desde que nunca se perca ou obscureça o elo entre o texto e o leitor”.

Sobre a linguagem literária e a sua conexão com os gêneros do discurso, Bakhtin (2003, p. 269) afirma:

Em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral - de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.).

Ainda sobre a ideia de discutir sobre emoções e impressões “passadas pelos textos”, Cosson (2009) discorre sobre literatura ser uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem. Segundo ele, a primeira delas é a capacidade de experienciar o mundo por meio das palavras; a segunda consiste no aprendizado de conhecimentos

históricos, críticos e teóricos para aprendizagem da literatura; a terceira remonta às habilidades que a prática da literatura concede aos leitores. O autor afirma ainda que:

As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola” (Cosson, 2009, p.47).

Ou seja, esse primeiro ao que o autor se refere é, a nosso ver, esse experienciar o mundo, ou como a professora de Estágio viver “as emoções e impressões passadas pelo texto”. Dessa forma, ao experienciar situações, conflitos, perspectivas diferentes da sua própria, o leitor tem a possibilidade de expandir e/ou modificar sua perspectiva sobre os mais diversos assuntos e sobre si mesmo. Isso também condiz com o debate acerca dos sentidos encontrados no próprio texto literário, que foi compartilhado e debatido em sala de aula contribuindo assim para o letramento literário na formação acadêmica de leitores culturais.

A pergunta também foi direcionada a professora em formação, a graduanda em Letras, que respondeu o seguinte:

Trecho 2:

Através de leituras discursivas criando um elo entre os alunos e algum tema relevante no texto literário trazendo para a realidade atual.”

Fonte: Dados de pesquisa Pibic/UFAL 2019-2020

Pondo em evidência agora a resposta da aluna de estágio, podemos perceber como foco principal a contextualização, quando a aluna afirma “e algum tema relevante no texto literário trazendo para realidade atual”, temática também já discutida por Cosson (2009). Esse autor (2009) nos apresenta alguns contextos para trabalhar junto aos alunos o texto literário, são eles: contextualizações históricas, teóricas, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática⁷. Especificamente, observamos a

⁷ Segundo Cosson (2009, p. 86-89), a contextualização histórica é aquela que relaciona o texto com a sociedade em que esse texto foi publicado ou com o tempo que a narrativa está escrita; a contextualização estilística tem como foco os períodos literários e o diálogo entre outras obras e/ou períodos; a contextualização poética responde pela composição/estruturação da obra; a contextualização crítica se ocupa das críticas em seus diversos aspectos e tem como objetivo a ampliação do horizonte da leitura; a contextualização presentificadora tem como foco levar a obra para os tempos atuais; a contextualização teórica se utiliza da interdisciplinaridade para explorar aspectos teóricos específicos da obra; a contextualização temática é o método mais utilizado nas salas de aula, que retoma os textos estimulados

contextualização presentificadora e a temática sendo apresentadas na resposta. Ou seja, o meio utilizado por esses alunos da disciplina de Estágio para o trabalho com o letramento literário se deu por meio de discussões sobre temas encontrados nos textos literários, que foram utilizados em sala de aula para alcançar os objetivos desejados, para trabalhar com a contextualização da discussão e com as experiências de cada um/a.

Sobre esse movimento de presentificação, podemos acrescentar que Souto Maior e Lima (2018, p. 128) entendem a atualização da subjetividade nos momentos de leitura na relação com o autor do texto literário. Segundo essas autoras, “podemos experimentar posições através da alteridade, ser outros personagens em outros contextos sem deixar de sermos nós mesmos aqui-e-agora”. Ainda segundo elas, “Essa experiência, proporcionada pelo uso da linguagem, nos dá a possibilidade de superar a situação imediata, tendo a potencialidade de modificar a forma como percebemos a nós mesmos e ao mundo” (Souto Maior; Lima, 2018, p. 127).

Quanto à segunda pergunta direcionada a professora de Estágio e para a aluna/professora em formação inicial, temos uma discussão sobre multimodalidades e leitor social, como vemos a seguir.

Pergunta 2:

No decorrer do semestre passado, você conseguiu criar algum projeto/atividade voltado para o ensino da literatura? Se a resposta for sim, por favor, detalhar como se deu o processo.

Fonte: Dados de pesquisa Pibic/UFAL 2019-2020

Como resposta, a professora de estágio respondeu o seguinte:

Trecho 3:

Produção de vídeos multimodais com poemas e crônicas de autoria.

Fonte: Dados de pesquisa Pibic/UFAL 2019-2020

Sobre o ensino da literatura na formação de professores, observamos que a professora de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa diz trabalhar numa perspectiva de multimodalidade da linguagem e com a vertente do protagonismo do aluno, incentivando obras de autoria em diversos gêneros em que circulam os textos literários. Cosson (2020, p. 175) afirma que apesar de o livro ser o suporte mais

pelo debate sobre a obra, sendo necessário trabalhar com etapas e com os diversos temas que a obra suscita.

evidente na literatura, ela “também se configura em outros impressos e suportes, como vídeos, filmes, produtos digitais, voz e até o corpo”. Muitas vezes, essa perspectiva multimodal da literatura é obliterada em função do sentido mais tradicional da literatura, podemos dizer assim, e esse aspecto destacado na resposta da graduanda nos pareceu bem relevante para a formação docente.

Para a mesma pergunta, a professora em formação inicial dá a seguinte resposta:

Trecho 4:

Leituras de obras de autores renomados, após realização de resenhas ou resumo e discussão nas plataformas Moodle.

Fonte: Dados de pesquisa Pibic/UFAL 2019-2020

Podemos perceber, nesse primeiro trecho da resposta da aluna de estágio: “Leituras de obras de autores renomados”, a presença das obras clássicas no ensino da literatura inseridos nas aulas de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, o que é essencial para a formação do que Cosson (2009) vai chamar de leitor cultural. Esse pesquisador diz:

Nossa posição, portanto, é que a seleção de textos para serem ensinados e aprendidos como herança cultural não pode prescindir da tradição, uma vez que é essa tradição que diz ao leitor que ele é parte de uma comunidade e é para fazê-lo reconhece-se como agente dentro dessa comunidade que a literatura existe na escola. Com isso não estamos defendendo, obviamente, que os textos contemporâneos ou não-canônicos devam ser deixados de lado, mas sim que precisam ser trabalhados dentro da perspectiva da formação de um leitor cultural” (Cosson, 2009, p.104, grifo nosso)

Nessa perspectiva, Cosson (2009) ainda afirma ser necessário que os professores entendam que um dos objetivos desse letramento em particular é formar uma comunidade de leitores que precisam não apenas consumir a cultura como tradição, mas dialogar e se apropriar dessa herança cultural que incluem também os textos clássicos como parte de sua vida. O leitor cultural, nessa perspectiva, não é um mero depositário e reproduzidor da cultura, mas construtor e constructo de sua própria realidade social. Em outras palavras, “precisam saber abordar os textos literários segundo seus interesses dentro e a partir da comunidade de leitores”. (Cosson, 2009, p. 104).

Ainda sobre o letramento, a autora Soares (2006) discorre que “Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é

um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social” (Soares, 2006, p.72). Essa capacidade dialogar com os autores e culturas (através dos textos) é essencial para a formação do leitor e para construção do conhecimento no geral, uma vez que o conhecimento de uma pessoa não está “apenas em sua própria cabeça” de forma isolada, mas também distribuído nos recursos de que dispõe, como anotações, livros, fontes consultadas, roteiros, relatórios, parceiros de discussão e debate, etc. Como afirma Perkins (1990, apud Bruner, 1997, p. 94) todas essas coisas apontadas “fazem parte do fluxo de conhecimento do qual a pessoa se tornou parte”.

Prosseguindo, com a segunda pergunta respondida pela aluna da disciplina de Estágio, no trecho: “após realização de resenhas ou resumo e discussão nas plataformas *Moodle*”, nos atentamos para o encontro do letramento literário com outros letramentos, como os letramentos digitais, referindo-nos às práticas na plataforma *Moodle*, e letramentos acadêmicos, com a remissão aos gêneros resumo e resenha. Podemos entender que a pluralidade de meios que os textos literários podem circular dentro do ensino e aprendizagem do letramento literário.

Cosson (2009) afirma ainda que estamos bem próximos da falência do ensino da literatura, pois além de faltarem objetivos de ensino, existem os que se apegam apenas ao conteúdo que são vinculados apenas à história da literatura, e se faz necessário mais que isso “o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada” (Cosson, 2009, p.23). Entretanto, para que o letramento literário consiga chegar a todas as escolas, se faz necessário investimento para a formação de professores capacitados e reflexivos. Complementamos ainda com a ideia acerca da construção do professor como sujeito social, sendo indispensável e fundamental para desenvolver as suas práticas de letramento de seus alunos. (Lima, Santos e Souto Maior, 2014).

Ademais, podemos atentar sempre, como professores reflexivos (Pimenta, 1999) e capazes de reelaborar as nossas práticas de acordo com o contexto social em que trabalhamos ou trabalharemos que as estudantes e os estudantes podem ratificar ou não a ação de ler ou escrever um texto como significativa, no contexto das práticas sociais por eles vivenciadas em sala de aula, e que, a partir desse significado, essas práticas recebem mais ou menos envolvimento dos sujeitos nessa ação. Ou seja, a depender do

que essa prática significa em suas vidas, eles aderem mais ou menos às propostas de produção efetiva.

A partir dessas reflexões, compartilhamos da ideia de que o letramento literário engloba não apenas o domínio da leitura e escrita e dos artifícios didáticos, ele também engloba contextos sociais e políticos, com os quais precisamos contribuir para o ensino e aprendizagem de literatura para professores formados criticamente para ensinar como tal.

Segundo o PPC do curso de letras/português da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a literatura:

Saiu de uma abordagem meramente periodista e passou a ocupar-se com o estudo das diferentes organizações discursivas e textuais das obras literárias, a partir de perspectivas variadas, como a filosófica, histórica, semiótica, entre outras (PPC, 2008, p. 10).

Percebemos, a partir do trecho acima, que há um pressuposto de que se a literatura “saiu de uma abordagem meramente periodista”, em algum momento ela esteve atrelada a essa abordagem, o que de certa forma, pela negativa, imputa às metodologias mais contemporâneas a tentativa de se distanciar dessa acepção de ensino da literatura. Esse distanciamento no discurso se ratifica mais ainda em seguida no texto citado quando novamente no PPC há o reforço de que a prática esperada no curso de graduação não seria essa lista de períodos a serem memorizados. Observemos o trecho que segue:

Se, no passado recente, o estudo da literatura se reduzia a um desfile de autores e obras dispostos em rigorosa cronologia, sem que se fizesse inter-relação entre estilos, procedimentos e gêneros, *hoje se pede muito mais do que isso: a compreensão de obras e de autores e de comportamentos de escrita sempre de acordo com vieses teórico interpretativos capazes de integrar conhecimento do universo literário a atitudes críticas, que devem, em qualquer instância, iluminar o artefato literário no que os textos manifestam* (PPC, 2008, p. 10, grifo nosso).

Novamente se qualifica o trabalho a ser feito na licenciatura em Letras pelo que a prática não seria inicialmente: “Se, no passado recente, o estudo da literatura se reduzia a um desfile de autores e obras dispostos em rigorosa cronologia”, mas essa afirmação

vem seguida de um complemento importante para o entendimento de qual seria a prática esperada quando se conclui que: “sem que se fizesse inter-relação entre estilos, procedimentos e gêneros”. Logo, observamos o que deslocaria uma prática de ensino da literatura do passado, da do presente. No presente, falamos de interrelação, de inserirmos aspectos e atitudes críticas e integração de conhecimentos. É na dimensão de integração que temos o distanciamento entre o antes (do passado), do agora (do presente), junto a suas demandas. A BNCC, quando da discussão sobre campos de experiência para o ensino fundamental, destaca que as

experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (BNCC, 2018, p. 42).

Na esteira dessas reflexões, perguntamos o que se demanda de um leitor literário para o letramento hoje? Segundo Fleck (2020),

O leitor crítico diferencia-se dos leitores comuns pelo fato de buscar na leitura uma forma de crescimento e conhecimento. Esse leitor não é mais movido pelo prazer da fruição apenas, mas vale-se da leitura como ferramenta de aprendizagem e superação de obstáculos (Fleck, 2020, p. 06).

No próximo tópico, serão apresentadas as nossas últimas reflexões sobre o letramento literário na formação de professores, concluindo, assim, o presente recorte do estudo desenvolvido. Porém, é importante ressaltar que a discussão sobre letramento literário e sobre a formação de professores ainda precisa ser de reflexão contínua no âmbito teórico e metodológico educacional, seja nas dentro das universidades, seja dentro das instituições escolares da rede básica.

Considerações Finais

Para tecer as considerações finais das pontuações sobre letramentos trazidas até então é importante retomar que tivemos como objetivo principal refletir e discutir sobre os processos de ensino e aprendizagem do letramento literário na formação em Letras. A partir dos resultados obtidos com as análises e discussões desenvolvidas, identificamos

alguns discursos essenciais para as reflexões e para o diálogo acerca da formação de docentes e do letramento literário a partir da construção de dados.

Primeiramente, quando pensamos no fortalecimento da criticidade em relação ao trabalho com a literatura, podemos destacar dois enfoques discursivos que se complementaram, mas que trouxeram outras implicações discursivas sobre o ensino de literatura nessa disciplina ofertada na referida Faculdade. O primeiro da necessidade de revivenciamento de emoções, o que seria, a nosso ver, o deslocamento crítico da leitura literária. Ao experienciar situações através do trabalho com a literatura, temos a possibilidade reconhecermos outras culturas e outras vivências e ressignificarmos. Essa prática não prescinde da leitura de clássicos que poderiam compor o arcabouço do consumo da tradição, mas devem dialogar com textos outros que compõem a vida vivida.

Observamos indícios discursivos sobre um trabalho com a linguagem numa perspectiva dialógica bakhtiniana (Bakhtin, 2003; Volochínov, 2017) e destacamos a possibilidade de trabalho com a linguagem, nessas aulas, num movimento de reelaboração de gêneros. Outrossim, ainda podemos analisar esses elementos, apresentados nos discursos das professoras, como espaços de contato com as noções de aprendizagem que Cosson (2009) apresenta, quando afirma que a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura (que ocorre através da experiência estética do mundo); a aprendizagem sobre a literatura (que se relaciona com conhecimentos teóricos, históricos e próprios da crítica literária); a aprendizagem por meio da literatura (que envolve os saberes de mundo e todas as habilidades que são proporcionadas por meio da leitura literária). E é exatamente essa capacidade de experienciar o mundo que muitas vezes é deixada de lado dentro do trabalho com o texto literário. É essa prática de experienciar e ver o mundo a partir de saberes que são estimulados pelo trabalho crítico com a literatura que se coaduna com o que Souto Maior (2020) diz quando afirma que a subjetividade e as práticas discursivas podem se movimentar numa construção contínua de sentidos que propiciam inteligibilidades das relações sociais numa Ação Leitora.

Nesse sentido, Pimenta (1999) discorre sobre a ideia de um/a docente ser um/a profissional em um processo constante de formação, considerando que diariamente reelabora suas práticas para um ensino-aprendizagem mais eficaz, igualitário,

democrático e com inserção no contexto síncrono de seus/suas estudantes. Assinalamos, ainda, que para a efetiva implementação das práticas de letramento literário é necessário o trabalho conjunto dos/as profissionais da educação, entre eles/as docentes, psicólogos/as e gestores/as, uma vez que transformar e inovar o processo de ensino-aprendizagem da literatura envolve a mudança de toda cultura educacional no espaço da escola e a reavaliação de perspectivas didáticas e pedagógicas utilizadas.

Refletimos também sobre a leitura do cânone dos textos literários, tanto dentro quanto fora do âmbito acadêmico, abrangendo principalmente o ensino da literatura dentro das escolas. Por fim, ainda com Cosson (2009, 2021), discutimos sobre contextualização temática e presentificadora, duas das diversas formas de trabalhar a obra ou o texto literário; também tratamos da pluralidade de gêneros e de letramentos que circundam o processo do letramento literário naquele espaço pesquisado, afirmando que os conhecimentos não estão dissociados. E, ainda e não menos importante, tratamos da grande discussão que temos dentro do ensino da literatura que é o ensino dos cânones dentro da sala de aula, o que diferente do que se pode pensar, é essencial para a formação do que Cosson (2009) vai chamar de leitor cultural. Todo esse movimento discursivo se relacionou com o que encontramos no PPC do curso, quando a abordagem periodista é criticada e quando há destaque a atitudes críticas em relação ao trabalho com a literatura. Dentro da perspectiva do letramento literário em foco nesta discussão, podemos concluir que, no espaço acadêmico observado, há indícios de que existem práticas que promovem o letramento literário para docentes em formação mais implicada e crítica ou seja, para os/as estudantes da disciplina observada. Concordamos com Antunes (2015, p. 08), quando essa destaca que “o aspecto formador da literatura, que justificaria plenamente a validade de seu ensino, e, de outro, a dificuldade de se mantê-la na escola de forma viva, como geradora de sentido”. E nessa problemática pensamos que seja importante considerar que as práticas relacionadas com o ensino da literatura são plurais e diversificadas, de acordo com o objetivo proposto nas aulas. Nesse sentido, observamos trabalhos com temas, com gêneros e com letramentos também não especificamente literários (como na perspectiva do letramento acadêmico), o que propicia a construção de um professor reflexivo (Pimenta, 1999). Este último é aquele capaz de se reconstruir, para moldar as suas práticas de acordo com o contexto

social onde o aluno se encontra e para trabalhar com os materiais necessários a fim de alcançar e efetivas uma prática de ensino mais efetiva. Sobre isso, Souto Maior e Lima (2017) refletem sobre persistir em um ensino-aprendizagem voltado pela perspectiva do letramento, considerando que:

por isso seguimos a perspectiva de letramento, por acreditarmos que essa traz uma reflexão para elaboração e aplicação de planos que apresentem estratégias que atendam às necessidades reais de inclusão dos/as estudantes nas práticas. O letramento propõe um sentido maior ao ensino, trazendo uma amplitude ao ato de ler, porque não concebe a leitura como algo isolado, preso às instituições de ensino, como lugar privilegiado e eleito para tal. Ele leva em conta o que está fora das paredes da escola e recupera as vivências locais dos/as estudantes (Souto Maior e Lima, 2017, p. 114-115).

Persistindo sempre para que o trabalho com o letramento literário consiga ir além do aspecto histórico, teórico ou crítico literário, extrapolando as amarras de uma periodização da literatura que ainda persiste como ponto principal do ensino e que, infelizmente, ainda acaba transformando o texto literário em uma mera leitura ou atividade de ler mecanicamente os textos.

Finalizamos, concordando com Cosson (2009), quando esse afirma que a literatura é uma prática ao mesmo tempo que é um discurso que deve ser compreendido de forma crítica pelo/a estudante. Nesse sentido, ainda segundo esse autor, cabe ao/à docente “fortalecer essa “disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários” (Cosson, 2009, p. 47).

Referências

ANTUNES, B. O ensino da literatura hoje. *Fronteira Z. Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados Em Literatura E Crítica Literária*, (14), 3–17. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456> Acesso em: 10 de julho de 2022.

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

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 10 de julho de 2022.

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

- COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- COSSON, R. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, UFS, v. 35, jan-jun, p. 73-92, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.1569>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/15690/11735> Acesso em: 20 jul 2022.
- FABRICIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org) *et al. Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45 a 65.
- FLECK, G. F. *A formação do leitor literário: desafios educacionais e compromisso social do sistema escola*. Revista Ecos. vol.28, Ano 17, nº 01 (2020). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4385>. Acesso em: 10 jul 2022.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LIMA, A. C. S.; SANTOS, L. de F.; SOUTO MAIOR, R. de C. Refletindo sobre letramento e responsividade na formação docente ISSN 2176-4573. *Bakhtiniana - revista de estudos do discurso*, v. 9, p. 92-110, 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *et al. Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13 - 27.
- OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*, v.2, n.3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 10 jul. 2022
- PERKINS, D. N. Person Plus: a distributed view of thinking and learning. Symposium on distributed learning , encontro anual A.R.A., Boston, 1990. In: BRUNER, J. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOUTO MAIOR, R. de C.; LIMA, S. M. da S. Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o ethos do/a aluno/a autor/a em atividades de letramentos. *Revista Educação e Linguagens*, v. 6, p. 107-130, 2017.
- SOUTO MAIOR, R. de C; LIMA, L. R. A leitura literária em sala de aula e a construção do self dos alunos: a ação leitora da ação na vida. *Antares: letras e humanidades*, v. 1, p. 127-146, 2018.
- SOUTO MAIOR, R. de C. Identidade e ação leitora na Educação de Jovens e Adultos: o Ethos Especular da resistência e a interdição da compreensão. In: Antonio Freitas;

Marinaide Freitas; Nadja Naira Ribeiro.. (Org.). *Leitura: história e provocações sob múltiplos olhares*. 1ed.São Paulo: Mercado de Letras, 2020, v. 1, p. 01-196.

SOUTO MAIOR, R. de C. Estudos Discursivos na Linguística Aplicada implicada. *In: Luciane Sturm; Rita de Cássia Souto Maior. (Org.). A Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos*. 1ed.Tutóia: Editora Diálogos, 2022, v. 1, p. 1-561.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Faculdade de Letras. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras*. Maceió, 2008, 112p.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.