LETRAMENTO E TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

Luzia Rodrigues da Silva (UFG)

RESUMO: Neste trabalho, apresento recortes de eventos de letramento de uma sala de aula da primeira série do Ensino Médio/Ensino Básico. Analiso como os textos literários são estudados nas aulas de Língua Portuguesa e em que medida tal estudo contribui para que os/as estudantes desenvolvam seu potencial crítico e sua capacidade para agirem e interagirem em diferentes domínios e práticas sociais. Concebendo a linguagem como parte irredutível das práticas sociais, apoio-me nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Crítica, conforme Fairclough (2003), e nos fundamentos que ancoram os *Novos Estudos do Letramento*, segundo Barton e Hamilton (1998). Defendo que essas duas abordagens visam a práticas sociais concretas, fortalecedoras e transformadoras. Desse modo, podem contribuir para práticas de leitura que possibilitem aos/às estudantes uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo. A literatura, nesse contexto, é compreendida como fenômeno cultural, histórico e social e seu letramento pode mobilizar nos/as alunos/as uma maior compreensão de si mesmos/as e do mundo. O resultado deste estudo indica que as professoras, sujeitos da investigação, rompem com uma prática pedagógica tradicional e adotam um letramento como prática social, o que instaura eventos comunicativos socialmente situados, contribuindo, assim, para a formação de leitores/as críticos/as, abertos/as a questionamentos e mudanças em relação a crenças e valores e, mais profundamente, a mudança de práticas sociais.

Palavras-chave: Letramento. Texto literário. Sala de aula.

Introdução

Com este trabalho, proponho-me a apresentar um recorte de uma pesquisa - de caráter metodológico qualitativo e etnográfico - realizada em escolas públicas de Ensino Básico localizadas na cidade de Goiânia, estado de Goiás. Demonstro excerto de um evento de letramento da sala de aula – gravado em áudio e transcrito – e analiso como os textos literários são estudados nas aulas de Língua Portuguesa e em que medida tal estudo contribui para que as/os estudantes desenvolvam seu potencial crítico e sua capacidade para agirem e interagirem em diferentes domínios e práticas sociais. Concebendo a linguagem como parte irredutível das práticas sociais, apoio-me nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Crítica, sustentados por Fairclough (2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), e nos fundamentos que ancoram a Teoria Social do Letramento, defendidos por Barton e Hamilton (1998). Essas duas abordagens visam a práticas sociais concretas, fortalecedoras e transformadoras. Desse modo, podem contribuir para uma nova prática de ensino que possibilita às/aos

estudantes uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo.

Examino o que está sendo feito, como e por quem, o que implica analisar o papel que o letramento[1] desempenha nas instituições sociais e os propósitos a que ele está servindo. Proponho-me a analisar as atividades das professoras na sala de aula, buscando identificar como essas profissionais materializam, nesse espaço escolar, suas posições em torno do estudo do texto literário e em que concepções de letramento estão fundamentadas.

Considero, para análise, os eventos de letramento, pois, como defende Street, eles "habilitam a pesquisadoras/es, e também a praticantes, focarem sobre uma situação particular, onde as coisas estão acontecendo e você pode vê-las acontecendo" (2000, p. 21). Street destaca aqui o caráter concreto dos eventos de letramento, que facilitam a compreensão de convenções e concepções que embasam os propósitos pedagógicos.

Emprego as discussões de Fairclough (2003) sobre modalidade, focalizando, sobretudo, os tipos de troca, as funções do discurso e os tipos de modalidade . A análise do modo como nos comunicamos com os/as outros/as, do modo como fazemos os tipos de troca é um relevante aspecto para a identificação dos sujeitos, pois, como defende Kleiman, as identidades são consideradas "uma produção social emergente da interação" (2002, p. 271).

Partindo dessa perspectiva e sabendo que a interação está atravessada por vários elementos da vida social, analiso os usos da modalidade – de acordo com a perspectiva da Análise de Discurso Crítica - apresentados nas aulas, pois eles contribuem para iluminar as relações estabelecidas e, dessa maneira, para indicar o *estilo*[2] das professoras. Isso porque é possível perceber o uso que essas profissionais fazem de determinados modos oracionais, bem como as escolhas e as trocas que realizam nos eventos de letramento.

1. Análise de Discurso Crítica e Letramento como prática social

[1]Conforme Barton e Hamilton (1998), o letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais observáveis em eventos mediados por textos.
[2]*Estilos* são modos de ser – identidades (FAIRCLOUGH, 2003, p. 56).

Para Chouliaraki e Fairclough, o termo discurso, com base nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica/ADC, é compreendido como parte da prática social, dialeticamente, interconectado a outros elementos,"como o mundo material, as relações sociais, a ação e interação, as pessoas com suas crenças, seus valores e desejos" (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999, p.21). Nesse sentido, como uma dimensão das práticas sociais, o discurso é determinado pelas estruturas sociais,[3] mas, ao mesmo tempo, tem efeito sobre a sociedade ao reproduzir ou transformar tais estruturas. Assim, o discurso configura-se como um modo de agir sobre o mundo e os/as outros/as e como um modo de representar a realidade (FAIRCLOUGH, 2003, p. 67). Desse modo, sustenta relações de poder e ideologias, mas também as transforma. Portanto, o discurso deve ser entendido também em sua dimensão constitutiva, pois como argumenta Fairclough:

> O discurso contribui para construir todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem; as próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados (2001, p. 91).

Assim como o discurso, para ADC, é uma prática social, de representação e constituição do mundo, do mesmo modo, para a Teoria Social do Letramento, o letramento é compreendido na sua dimensão social, como forma de ação sobre o mundo e os/as outros/as, pela linguagem.

O letramento como prática social, conforme Barton e Hamilton, circunscreve-se, portanto, a uma prática de leitura e de escrita em contextos situados. Ele está associado à vida social, à interação entre as pessoas, às questões ideológicas, às disputas hegemônicas e aos vários domínios da vida contemporânea (BARTON e HAMILTON, 1998, p. 87). Desse modo, essa abordagem está intimamente imbricada às premissas da ADC, pois, como reconhece Magalhães (1995), as práticas de letramento têm caráter institucional ou comunitário e constituem identidades, valores e crenças mediados pelo meio escrito.

---

[3]Para Fairclough (2003), as estruturas sociais são entidades muito abstratas. Pode-se pensar em uma estrutura social (tal como uma estrutura econômica, uma classe social, um sistema de parentesco ou uma língua) em termos da definição de um potencial, um conjunto de possibilidades.

Dessa forma, o letramento, na abordagem aqui adotada, e a Análise de Discurso Crítica relacionam-se, pois visam a práticas sociais concretas, fortalecedoras e transformadoras. Assim, podem contribuir para uma nova prática de ensino que possibilita às/aos estudantes uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo. Da mesma forma, assumir o letramento, na sua dimensão com o social, significa, por parte dos/as professores/as, adquirir consciência sobre o letramento e seus significados.

Os pressupostos ancorados na Teoria Social do Letramento, portanto, estão orientados para os processos interacionais existentes entre os sujeitos, em que são defendidos projetos de letramento relacionados ao contexto social em que as pessoas estão situadas. Desse modo, como salienta Street (1993, p. 7), é relevante analisar a "variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos" com o intuito de desnaturalizar práticas hegemônicas e valorizar os saberes das pessoas em suas comunidades. Nesse sentido, conforme Baynham (1995), investigar o letramento como uma 'atividade humana concreta' envolve não somente o que as pessoas fazem com o letramento, mas também as suas conclusões sobre o que fazem; envolve, ainda, os valores que são aplicados e as ideologias que são configuradas.

O letramento aborda os modos culturais de uso da linguagem que incluem valores, crenças, sentimentos, relações sociais representados por meio de ideologias e identidades, questões que, como Barton e Hamilton (1998), são inseparáveis das relações de poder (9). Essa perspectiva encontra ressonância na reflexão de Fairclough (2003), para quem as práticas é que articulam elementos discursivos com outros não discursivos, por exemplo, o poder.

A compreensão sobre a conexão entre o letramento e as relações sociais é reafirmada por Street (1993, p. 7), que defende as práticas de letramento "inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade". Tal conexão é também reafirmada por Barton e Hamilton (1998), para quem o letramento, como toda atividade humana, "é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas". Ainda para reforçar essa perspectiva, Street (1993) afirma que o modo pelo qual as atividades são situadas nas instituições implica outros processos mais amplos, sociais, econômicos, políticos e culturais. O letramento, portanto, exerce uma função social.

Assim, na sala de aula, para analisar as práticas de letramento em que os/as estudantes estão engajados/as, é preciso identificar as atividades pedagógicas em que os textos escritos estão envolvidos e os domínios da vida social aos quais esses textos se relacionam. É nesse sentido que se torna pertinente a análise da didatização das professoras em sala de aula, dos discursos construídos nesse contexto.

Para a análise de tais discursos, recorro à discussão de Fairclough sobre modalidade. Esta categoria de análise, conforme esse autor,está ligada a 'comprometimentos', 'atitudes', 'julgamentos', 'posturas' e, portanto, está ligada à identificação. Além disso, a modalidade sugere o quanto as pessoas comprometem-se quando fazem afirmações, perguntas, demandas ou ofertas, e "é importante na tessitura das identidades, tanto pessoal ('personalidades') quanto social, no sentido de que aquilo com o que a pessoa se compromete é uma parte significativa do que ela é" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 66).

De acordo com Fairclough (2003), a modalidade pode ser associada a *tipos de troca* (*de conhecimento e de atividade*) e *funções de fala(ordem/pedido – demanda, oferta, pergunta e declaração).* Declarações e perguntas referem-se à *troca de conhecimento* e demandas e ofertas referem-se à *troca de atividade.* O foco no primeiro tipo de troca é na troca de informação, na elucidação de afirmações, nas reivindicações, na afirmação de fatos. Já no segundo tipo, o foco é na atividade, nas pessoas fazendo coisas ou conseguindo que as/os outros/as as façam. Frequentemente é orientada para ação não-textual.

Fairclough (2003) associa esses tipos de troca e essas funções de fala à modalidade. Na troca de conhecimento, a modalidade é *epistêmica.* Ela se refere ao comprometimento com a 'verdade'. Na troca de atividade, a modalidade é *deôntica, que é* relativa ao comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade.

A visão de modalidade do autor vai além dos casos de modalização explícita, ou seja, com marcador explícito. Os marcadores arquetípicos de modalidade são os 'verbos modais' (poder, dever, poderia, deveria), embora haja muitas outras formas pelas quais a modalidade seja marcada. Para Koch (1999), a modalidade manifesta-se, especialmente, pelo uso de advérbios modalizadores, de alguns tipos de modos e tempos verbais, de operadores argumentativos ou de formas verbais perifrásticas.

As escolhas feitas, relativas à modalidade, dizem-nos muito sobre como um texto é tecido, como o/a produtor/a posiciona-se e como ele/ela posiciona o/a leitor/a, sobre quais atitudes são veiculadas e como as identidades são construídas.

2. O texto literário na sala de aula

Conforme Martins (2006), em sala de aula, a literatura sofre um processo de escolarização, tornando-se alvo de discussões sobre como trabalhar o texto literário sem torná-lo pretexto para o ensino-aprendizagem de outras questões, como, por exemplo, algumas noções gramaticais.

Além disso, é possível perceber também que muitos professores limitam o ensino de literatura ao estudo dos períodos literários, à vida e obra do autor e pouco se preocupam em evidenciar a qualidade estética de um texto literário, dando ênfase aos seus movimentos lexicais e discursivos. Pouco se preocupam, ainda, com o papel da literatura na vida social e cultural dos alunos, levando-os à interpretação e à interação com o texto e, consequentemente, contribuindo para o processo de humanização dos sujeitos. No que se refere a essa questão, Cândido nos esclarece:

> Entendo por humanizaçãoo processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 2009, p. 44).

Na verdade, o fato é que muitos docentes acabam desconsiderando as funções que a leitura literária pode desempenhar na formação do sujeito. Para Martins (2006), uma das formas de verificar esses problemas com o ensino da literatura é considerar que não existe uma interação entre professor, aluno e texto literário, pois muitos docentes acabam desconsiderando também a necessidade da interação do aluno com o texto, desvalorizando este momento em que o aluno deveria aprender a interpretar e construir sentido a partir dessa interação.

Outro aspecto que vale salientar é que os alunos precisam conceber a literatura como uma disciplina que correlaciona com as demais. Daí, a necessidade de eles conhecer vários elementos históricos, filosóficos, entre outros, para que possam fazer intervenções como leitores. O texto literário é plural, marcado pela relação entre diversos códigos, de caráter temático, ideológico, linguístico, estilístico, entre outros. Desse modo, o/a aluno/a deveria compreender a interação entre literatura e outras áreas que se relacionam no momento da constituição do texto, pois, como salienta Martins, "leitura e literatura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato de leitura e à recepção do texto literário" (Martins, 2006: 87). Sendo, portanto, um objeto de dimensão transdisciplinar, qualquer discussão teórica sobre o ato de ler deve abordar a reflexão sob uma perspectiva mais ampla que envolva as diversas áreas atreladas à prática da leitura como ato político e social.

Entendo que trabalhar com a literatura nessa perspectiva, considerando-a na sua dimensão transdisciplinar, é um desafio para muitos docentes. Isso, de acordo com Martins (2006), pode ser por falta de subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem novas práticas pedagógicas (94). Infelizmente, percebemos, em meio a alguns contextos escolares, a despreocupação em relacionar dialogicamente o ato de ler com o de ensinar uma literatura, transformando essa disciplina em pretexto para o ensino de outros conteúdos, que em sua maioria são de cunho gramatical.

Vale aqui realçar que um ponto essencial é a compreensão das funções sociais e culturais do texto literário, as suas construções estéticas e os temas abordados que, na sua grande maioria, perpassa o tempo. Nessa direção, Martins defende a ideia de que:

> Ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária. [...] É essa integração entre o texto literário e a dimensão social que a escola poderia mostrar aos alunos (MARTINS, 2006, p. 91)

Entretanto, há uma necessidade evidente de reavaliação das metodologias direcionadas ao ensino de literatura, visando à busca de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes de motivar o desenvolvimento de uma compreensão mais

crítica por parte do aluno a respeito do fenômeno literário, sendo este situado nas práticas sociais e culturais.

3. Um evento de letramento: uma possibilidade de análise

No excerto a seguir, a professora Patrícia[4] propõe a discussão sobre um texto poético, *Poema tirado de uma notícia de jornal,* de Manuel Bandeira, um escritor brasileiro. Tal poema integra o livro *Libertinagem*, quarto livro de poesia do autor, publicado em 1930. Entre os 38 poemas, destacam-se aqueles que se tornaram célebres: Pneumotórax", "Pensão Familiar", "Profundamente" e "Vou-me embora pra Pasárgada" .

Vale destacar que, nessa seção, interessa a análise do evento de letramento e não do texto em questão.

> Professora: Quem que seria o João Gostoso, aqui no poema? O João é um nome, é um nome comum, não é um nome comum?
> Pedro: É. Ele é um trabalhador que dá duro.
> Júlia: É um trabalhador, porque ele é um carregador de feira livre. Então ele é um trabalhador... braçal, quem é carregador de feira livre é trabalhador braçal.
> Joana: É, normalmente é preto.
> Professora: Normalmente, normalmente, é mesmo. Aí "morava no morro da Babilônia, num barracão sem número". O que que o "morro da Babilônia, barracão sem número" trás pra gente?
> Alexandre: Favela.
> Professora: Que ele mora numa favela e sem número mostra o quê?
> André: Que ele vive perdido.
> Professora: Ok. E o que isso significa?
> André: Que é um João ninguém.
> Professora: Ele nem nome tem, né? Não tem identificação como pessoa, não é isso? É um João Gostoso, ou quase um João Ninguém, que é trabalhador braçal, mora num morro e num barracão sem número. Além de ser barracão é sem número. Então ele não tem uma identificação normal, digna de um ser humano. Não dá essa impressão?
> Sara: Ahã.
> Professora: Aí depois ele fala assim, oh: "Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro". Percebam duas coisas, viu, Letícia? Aqui, artigo definido e artigo indefinido, qual que é artigo indefinido?
> Sara: 'um'.
> Rubens: 'uma'.
> Professora: Isso. 'um', 'uma', 'uns', 'umas'.
> Sara: Singular e plural, feminino e masculino.

[4]Este, como todos os outros nomes – de professoras e de alunos/as - que virão a seguir, é um pseudônimo. Obedeço, com isso, a um dos princípios éticos que orientam os trabalhos científicos.

Professora: 'Um João', pode ser um João qualquer, 'o João', pode ser esse João, pode ser um outro João específico, tá?
Sara: O João Gostoso.
Professora: Aí aqui, olha só, "num barracão sem número", ele usa 'num', artigo indefinido. Então esse João tá sem identificação por essa razão também, só que quando ele passa pro bar, o bar é definido. Dá pra perceber isso?
Pedro: Tanto que até o bar tem definição do lugar, tem nome. As coisas são consideradas mais importantes do que gente.

(Aula em uma turma de 32 aluno, na 1ª. série do Ensino Médio)

Esta sequência remete-me ao evento de letramento em que a professora Patrícia, fazendo uso do texto de caráter lírico, promove a sua recontextualização, um termo cunhado por Bernstein (1996). Este texto é extraído de um livro literário e levado para a sala de aula para se tornar objeto de estudo. A recontextualização, portanto, consiste em mover um texto de um contexto sociocultural para outro e ressignificá-lo em uma prática social distinta daquela que o originou. Esse movimento, segundo Magalhães, implica "o deslocamento, a apropriação, a relocação e o estabelecimento de relações com outros discursos em um contexto institucional particular"(2005, p.235). Dessa maneira, nesse processo de mudança, os acontecimentos sociais, os/as participantes, a representação simbólica sob a forma de texto ganham novos contornos, em que se atualizam significados sociais.

As perguntas iniciais levantadas pela professora desafiam os/as estudantes e os/as orientam a estabelecer a relação entre linguagem e sociedade. São questões que, baseadas na construção de conhecimento a respeito da identidade de "*João Gostoso*", conduzem os/as estudantes a construir uma visão crítica da realidade social. É exatamente isso que acontece. O aluno Pedro, depois de muitos questionamentos, assim se expressa: '*Tanto que até o bar tem definição do lugar, tem nome. As coisas são consideradas mais importantes do que gente*, *isso é horrível'*. Desse modo se expressando, Pedro constrói uma comparação em que aprecia de forma negativa o fato de as coisas serem consideradas mais importantes que as pessoas. Com tal posição, esse aluno indica que o letramento da sala de aula alcança um propósito: formar cidadãos/ãs críticos/as. Nesse sentido, é possível constatar que a professora Patrícia faz perguntas não simplesmente para obter respostas e verificar conhecimentos, mas para provocar a reflexão dos/as estudantes, fazendo resultar daí uma construção de dimensão crítica da vida social. E, aliada à essa construção, desenvolve-se a elaboração de saberes próprios.

Assim, o conceito de práticas de letramento dessa professora, como defende Street (2000, p. 21), está relacionado à tentativa de "alçar os eventos e os padrões de atividade em torno do letramento para ligá-los a alguma coisa mais ampla de caráter social e cultural". Isso implica um tratamento discursivo dado ao texto.

A professora Patrícia promove um letramento em que o texto é visto pelo viés do discurso. Assim, ele é compreendido como um contínuo comunicativo em que entram em jogo as crenças, as ideologias, as relações identitárias presentes nas práticas sociais. Desse modo, o ensino de aspectos gramaticais, que compõem o texto, passa a ser tratado discursivamente. O estudo doartigo(definido e indefinido), por exemplo, serve para construção do sentido do texto, não valendo, portanto, por si mesmo. Assim, a professora não toma esse item gramatical como objeto final do letramento na sala de aula. Ela considera o seu caráter linguístico-histórico-cultural ao desvendar o mecanismo dos processos de significação, que regem a textualização do discurso.

Desse modo, o estudo sobre o artigo ajuda a construir a identidade de '*João Gostoso'* imbricada às coisas e, consequentemente, contribui para a reflexão e a construção de novos significados. Trata-se, portanto, de um letramento que, na atividade de leitura de um texto poético, evidencia a reflexão e o posicionamento sobre um problema social relacionado às posições identitárias no mundo social. Assim, tem-se aqui um evento de letramento que direciona o olhar para a ótica do humano. Há a atenção voltada para as pessoas e para os lugares sociais que elas ocupam no mundo. Isso conduz a questionamentos e mudanças em relação a crenças e valores e, mais profundamente, a mudanças de práticas sociais.

4. Considerações finais

O modelo autônomo de letramento, de acordo com os pressupostos teóricos apresentados por Street (1993, p. 76), implica a concepção da escrita como uma entidade autônoma, compreendida como um produto em si mesmo, independente, portanto, das determinações socioculturais. Assim, a escrita e a leitura são consideradas habilidades neutras desencaixadas do contexto de produção.

Os contextos escolares que estão, ainda, voltados para essa perspectiva têm suas práticas de letramento orientadas para a mera funcionalidade da língua, o que, na

verdade, vai abrindo um distanciamento entre estudantes e professores/as, como se fizessem parte de diferentes mundos. Todavia, conforme a análise aqui apresentada, não é o que acontece no evento protagonizado pela professora Patrícia. É possível perceber que é tal evento mediado por texto que cumpre o papel de relacionar os/as estudantes à prática social, de forma a neles/as desenvolver um sentido de crítica no que se refere aos problemas sociais e à ação das pessoas no mundo.

Com a atenção voltada para o que se faz com os textos na sala de aula, notei que as professora Patrícia focaliza a linguagem como prática social, o que implica uma visão sócio-histórica e discursiva desse objeto. Ela privilegia a natureza funcional e interativa da língua, contrariando um letramento que põe em foco o aspecto formal e estrutural, que, tradicionalmente, vem orientando o tratamento dado à linguagem.

A língua, pelo viés da professora Patrícia, é compreendida como uma forma de ação sociocultural e constitutiva da realidade. Essa professora envolve-se na construção de significados na sala de aula, refletindo de forma crítica sobre problemas sociais. A didatização dessa profissional indica que ela rompe com uma prática pedagógica tradicional que ainda sustenta, em muitos contextos escolares, o letramento em Língua Portuguesa, mais especificamente no que se refere ao tratamento dado aos textos literários na sala de aula. Ela adotamum letramento como prática social, dando lugar, no espaço escolar, à leitura de textos literários, mobilizando um estudo em que prevalece a visão de que a literatura tem uma função humanizadora. Assim, o evento de letramento se desenvolve como prática comunicativa socialmente situada, contribuindo, dessa maneira, para o desempenho dos/as estudantes no que se refere à leitura e à escrita, instrumentalizando-os/as a (inter)agir discursivamente no curso das práticas sociais.

Referências

BARTON, D. *Literacy:* an introduction to the ecology of written language. Oxford/Cambridge:Blackwell, 1994.

BARTON, D. e HAMILTON M.. *Local literacies*.Londres/Nova York: Routledge, 1998.

BAYNHAM, M. .*Literacy practices:investigating literacy in social contexts*. Nova York: Longman, (1995)

BENSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*.Londres: Taylor & Francis, 1996.

CÂNDIDO, A. *O direito à literatura*. São Paulo: Duas Cidades, 1996.

CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH. .*Discourse in late modernity*: *rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOIUGH, N. *Discurso e mudança social.*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

-----. .*Analysing discourse: textual analysis for social research*.Nova York: Routledge, 2003.

KLEIMAN, A. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. En ROSING, T. M. K. e BECKER, P. (Comp.). *Leitura e animação cultural*: *repensando a escola e a biblioteca*. (31-45). Passo Fundo: UFP, 2002.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. EnKleiman, Â. (Comp.).*Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (201-235).Campinas: Mercado das Letras, 1995

-----. *Unequaldiscourserights in adultliteracy sites in Brazil.* Rask, 22 (31), 37-66.

Martins, I.(2006). A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? EnBunzen, C.e Mendonça, M. Márcia (Comp.). *Português no Ensino Médio e Formação de Professor*. (83-102). São Paulo: Parábolas Editorial, 2005.

STREETt, B..*Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993

-----. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the new literacy studies. En: Martin-Jones, M. e Jones, K. (Comp). *Multilingual literacies*: *reading and writing different worlds*. (34-62). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000