

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO DE LITERATURA: ENTRE A GLOSA E O ATO

Anabelle Loivos Considera – FE/UFRJ ¹

Resumo: Apesar da multiplicidade de estudos para a construção de uma pedagogia da leitura e da produção textual, percebemos, na práxis da sala de aula, que talvez o maior desafio da docência resida na transposição didática de uma pedagogia da variação linguística e da pluralidade de textos circulantes. No encaixe de fundamentos para esse debate, buscaremos refletir sobre a formação do professor leitor, bem como sobre as implicações dos vários modelos (ou mesmo não modelos) de ensino de língua e de literatura. Vamos dialogar com as teorias sociolinguísticas e do letramento literário, além de contemplar os documentos regimentais da educação básica, produzidos no âmbito das políticas públicas.


Palavras-chave: políticas linguísticas; ensino de literatura; políticas públicas

Com quantos problemas de variação se faz uma política linguística no Brasil?

No Brasil, o quadro de problemas de variação linguística é bastante adequado ao fundo político que o enseja: são tantas as pesquisas de vertente sociolinguística de vertente variacionista para um “Português” genérico quanto faltam estudos que perspectivizem línguas genuinamente brasileiras, como as indígenas, as quilombolas, as de fronteiras e as de imigração. Isso é bastante sintomático, se considerarmos que a adoção do campo teórico laboviano de análise da sociedade e da linguagem tomou de assalto as faculdades de Letras pelo país afora, desde finais da década de 60 do século passado, e ainda continua, quase sessenta anos depois, influenciando fortemente as pesquisas na área.

A quebra do paradigma funcionalista, nesse sentido, foi fundamental para inserir na discussão sobre língua, via proposta variacionista, o até então negligenciado tema do ensino da língua e de sua(s) literatura(s). Questões sempre espinhosas, relacionadas com a escola, ou o porquê de crianças provenientes de classes menos favorecidas serem sistematicamente reprovadas na disciplina de sua própria língua materna vieram à tona, com força e propriedade. Com efeito, a sociolinguística desnudou as dificuldades de se pensar a língua e a literatura como componentes curriculares, e mais: como retratos de uma sociedade perversa e excludente, que sistematizava (e ainda o faz) os saberes a

¹ Professora associada à Faculdade de Educação da UFRJ. Doutora em Literatura Comparada pela UFF. Contato: analoivos@gmail.com



partir da experiência das classes privilegiadas. Isso recolocou para o ensino o problema da necessidade de desmistificar o conceito classista de “língua homogênea”, levando-nos, os educadores, a encararmos a aporia salutar segundo a qual a heterogeneidade é excêntrica e, portanto, quase impossível de ser categorizada. Mas que é nosso dever ético e profissional considerá-la, sempre, nos diálogos que travamos com os alunos em sala de aula, acerca da construção do conhecimento linguístico que se exige deles.


Por outro lado, a interpretação sociolinguística laboviana tornou-se alavanca prioritária e quase hegemônica para encarar qualquer estudo sobre o processo histórico das variações linguísticas no âmbito dos cursos de Letras brasileiros – armadilha de fácil apreensão, pautada num discurso de ubiquidade que resultou num privilégio a certa vertente quantitativa da sociolinguística e, portanto, muito restritiva para um país plurilíngue como o nosso. Se, num primeiro momento, a eleição de um “português brasileiro” como recorte inédito de análise linguística foi atitude fundamental para o descolamento das bases puristas da gramática funcional, o passo tímido da teoria das variações não conseguiu dar conta de toda a complexidade e diversidade de situações socialmente referenciadas de fala. Línguas legítimas, porque faladas por cidadãos brasileiros, mas fora do escopo do establishment acadêmico, ficaram à mercê dos interesses do Estado e dos linguistas, como se elas não se integrassem na cultura brasileira porque não “cabiam” nas prioridades das decisões políticas e nos campos de análise linguística. Mais uma vez, tornou-se precário o atravessamento teórico do complexo problema do índio, do crioulo, do imigrante, do fronteiriço, da linguagem de sinais. E, se tais discussões incomodavam dentro dos centros de produção de conhecimento que são as universidades, imaginemos o quanto foram negligenciadas nas escolas da educação básica espalhadas pelo país – nas quais, invariavelmente, há filhos e netos de diversas “tribos” e etnias, depositórios de falas, memórias e histórias que sofrem um perverso processo de apagamento pelas mesmas instituições (Estado e escola) que deveriam defendê-las. Como bem aponta Gilvan Oliveira,

nas duas últimas décadas, entretanto, o panorama das reivindicações dos movimentos sociais, a diversificação de suas pautas, o crescimento das questões étnicas, regionais, de fronteira, culturais tornaram muito mais visível que o Brasil é um país constituído por mais de 200 comunidades linguísticas diferentes que, a seu modo, têm se equipado para participar da vida política do país. Emerge em vários fóruns o conceito de “línguas brasileiras”: línguas

faladas por comunidades de cidadãos brasileiros (...) independentemente de serem línguas indígenas ou de imigração, línguas de sinais ou faladas por grupos quilombolas. (OLIVEIRA, apud CALVET, 2007, p. 8.)

Daí, decorre que o estudo, a pesquisa e a disseminação dos conceitos de variação linguística para as hostes da educação básica, por si só, não foram capazes de garantir a execução de políticas públicas de manutenção e apropriação destas sistemáticas de ensino e aprendizagem sobre e a partir da língua portuguesa do Brasil. Tradicionalmente avessos às ideias consideradas instáveis e por demais flexíveis da variação linguística, as instâncias de planejamento e estabelecimento de currículos escolares desconfiaram frontalmente das premissas da sociolinguística, e perpetuaram um movimento pendular muitíssimo curioso com relação ao seu corpus híbrido e pluridisciplinar, confundindo-o, reiteradas vezes, com diletantismo – embora acreditemos que certo toque diletante, no sentido de não se acostumar ao dado e se entusiasmar com o novo, talvez falte mesmo à crítica, em suas várias frentes.

Apesar das críticas aos PCN (PCN 1999; PCN+, 2002) de língua portuguesa e literatura e sua adesão quase integral ao modelo do sociolinguismoconstrutivismo, devemos salientar que o documento, via de regra, definia com bastante clareza a importância da contextualização, da intertextualidade, da produção e da recepção de textos literários – acrescentando ao estudo destes, também, o dos textos não literários ou funcionais, uma conquista bastante pertinente se encarada como questionamento do monopólio canônico da literatura como tipo de texto hegemônico na sala de aula. Ainda que soubéssemos que, via de regra, os textos literários figuravam muitas vezes como pretextos para inúmeros contorcionismos de atividades gramaticais, ele estava lá, ocupando um espaço, por assim dizer, privilegiado na composição da grade curricular, somente arejada com outros tipos e gêneros textuais a partir dos PCN (PCN, 1999; PNC+, 2002), das OCEM, 2006 e das DCNEM, 2012. Assim, receitas de bolo, instruções de jogos e manuais de uso de equipamentos, textos jornalísticos (editoriais e reportagens das várias seções dos jornais, como as crônicas esportivas, policiais, o horóscopo diário, os cadernos dedicados à TV, à saúde, à mulher, à política e à economia etc.), revistas de diversas tendências, quadrinhos, charges, RPG, enfim, textos muito diversos – e não menos complexos do que o literário, em suas instigantes teias




discursivas – passaram a ter entrada nas discussões sobre língua e literatura, numa aproximação com as leituras de mundo trazidas pelos estudantes.

Isso representou, então, uma mudança radical do paradigma de ensino, que passou a se pautar pela representação, pela comunicação, pela investigação e pela contextualização sociocultural – todas construções teóricas datadas da década de 70 do século XX, mas que demoraram pelo menos três décadas para adentrarem as salas de aula da escola básica. É nas OCEM que se faz menção à “formação literária dos professores de Português” (OCEM, 2006, p. 75), numa proposta inovadora e que, entretanto, carece de estabelecimento de metodologias e possibilidades, até o presente momento. À parte todas as discussões em torno desse que foi um documento seminal para a viragem do ensino de língua portuguesa e suas literaturas no contexto brasileiro da passagem do século XX ao XXI, acreditamos que a sua proposta de inclusão da literatura nos estudos de linguagem, e não apenas como uma disciplina isolada, pode ser considerada um avanço na constituição curricular, principalmente no ensino médio, já que no ensino fundamental essa já era mesmo a compreensão dos parâmetros curriculares, bem como a prática dos docentes dos primeiros ciclos de ensino.

Políticas linguísticas, políticas culturais e ensino de literatura

Problematizar a temática da língua e de sua atinente produção literária na perspectiva da culturalidade, das identidades, das alteridades, da diversidade e das diferenças parece surgir como uma pauta importante para as questões que abarcam, no final dessa linha de análise, o ensino dessa mesma língua e sua(s) respectiva(s) literatura(s). O campo das políticas culturais apresenta-se como um fértil vetor de experienciamentos languageiros, espaço de confrontos – mais do que de confortos. Não desejamos partir, aqui, da percepção mais ou menos comum de que a crise do ensino de língua e, especialmente, do ensino de literatura encontra-se integrada a tal crise da leitura e do leitor – numa perspectiva simplista que acata os ecos de complexas cadeias de poder reivindicadas mais pelo mercado dos livros que pelos professores que continuam a fazer as rodas de leitura em suas salas de aula. Poderíamos citar, ainda, no contrafluxo desse tal “cenário de crise”, os saraus literários que pululam por aí, disseminando e produzindo literatura fora do eixo mercadológico e, portanto, escapando




à compreensão de uma propalada asfixia do leitorado, e sua instantânea desqualificação por via da desqualificação da própria escola como organismo capaz de formar leitores para esse mercado.

O que nos importa investigar, de fato, são as lacunas que têm tradicionalmente caracterizado o ensino do componente curricular de literatura, atentos ao contexto multifacetado que, desde as últimas décadas do século XX (quando essas questões se tornaram mais candentes dentro da própria academia) e até presentemente, suscitou e suscita essa instigante e quase monolítica preocupação com a formação do leitor, dando ensejo a múltiplas (e, por vezes, bipolares) perspectivas metodológicas para a literatura no âmbito da educação básica. E há muitos espaços de diálogo e de silenciamento a apontar: de que literatura estamos falando, para a constituição de um corpus curricular? A que políticas culturais e linguísticas estão (e se estão, de fato) atreladas essas produções? Os cursos de Letras estão aptos a formar professores multiplicadores da leitura literária? A escola básica contempla a legitimidade das leituras plurais que o texto literário admite e até exige, no contexto da diversidade cultural hodierna? Como lidar com a incômoda permanência de certo modelo burguês de análise literária que preconiza o conhecimento positivista e normalístico da língua nacional e, conseqüentemente, de uma história da literatura em formato cronológico, que coincide com a história de legitimação do nosso próprio conceito de nação e de país? Arrostar tais aporias trata-se de tarefa incontornável para qualquer pronúncia de uma discussão sobre ensino de literatura como política linguística, a nosso ver.

Tomemos o caso da base nacional comum curricular (BNCC), tratativa pretensamente uniformizadora dos conteúdos – que, sabemos todos, tem por princípio norteador muito mais a eficiência do país em avaliações internacionais do nosso já sentenciado sistema educativo do que a justiça social teoricamente enfeixada em seus objetivos – turva-se, quando, no chão da escola, percebemos que fica esvaziada de sentido a sua menção de efetivamente promover a existência dialógica da pluralidade no espaço público, uma vez que passa a funcionar em prol dos interesses de grupos privilegiados (*cf.* ARENDT, 2005).


Dentre as muitas críticas que lemos e ouvimos sobre as formulações da BNCC, no que concerne especificamente ao ensino da(s) literatura(s), estão tópicos discutidos incansavelmente nos nossos refratários cafés: fala-se, por exemplo, que os objetivos



relacionados à literatura aparecem quase que exclusivamente como elenco de práticas artístico-literárias, levando-nos a perspectivar o ensino por uma espécie de “regressão” ao século XIX e a seus discursos fundacionais, bem como aos saraus e performances literários como expressão mais bem acabada da “aplicabilidade prática” da leitura, mesmo no simulacro da ambiência escolar. Espanta, ainda, que a literatura seja reincidentemente tratada como racialmente dependente e hierarquicamente inferior ao ensino da língua, pois dispõe de menos tempo na grade curricular – quando dispõe. No próprio documento da BNCC, não ficam plenamente claros o equilíbrio e a abrangência entre os eixos de ensino da Língua Portuguesa, a saber: oralidade, escrita, leitura, análise linguística, literatura – talvez porque, andando muitos passos atrás, até mesmo com relação aos documentos anteriores que lhes dão suporte, os já combatidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999 e PCN+, 2002) e suas sucessivas reescritas e reinterpretações (OCEM, 2006 e DCNEM, 2012), dedica-se a práticas compartimentadas que soterram todo um anterior foco metodológico no sentido de tornar transdisciplinares e dialógicas as práticas sociais da língua, suas produções artísticas e a circularidade entre a literatura e outras artes. Vale a pena retornar a um apontamento de Marisa Lajolo sobre o tema, antes mesmo dos esforços de composição de todos esses documentos norteadores do ensino e dos parâmetros curriculares brasileiros:

Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de motivação, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico no ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. (LAJOLO, 1993, p. 15)


Deglutindo as próprias contradições do nosso percurso formativo, inclusive, nos bancos das faculdades de Letras, reagimos de forma contundente às diretrizes do ensino de literatura nas versões preliminares da BNCC, apontando o quanto elas tinham de restritor – e nos tornamos, aporeticamente, filocanônicos, clamando pelo retorno da literatura portuguesa ao elenco de conteúdos obrigatórios, nos corredores das escolas e



nas redes sociais. De repente, descobrimos que, para que a literatura brasileira fosse reconhecida, no âmbito da escola básica, como legítimo “lugar de encontro de multiculturalidades”, era preciso muito mais do que parear-lhe a apenas duas outras literaturas, a indígena e a(s) africana(s). Percebemos, sim, o embuste de mais essa invenção regimental, dando-nos conta de que somente tangenciávamos a verdadeira e grande questão que a ela subjazia: o ranço doutrinário de uma reforma que, em nível operacional, ficava à sombra das muito mais extensas discussões travadas, em cerca de uma década, quando da preparação dos PCN. Intuímos, então, que mesmo em se garantindo o “mínimo” elemento curricular da literatura portuguesa, que já criticávamos à mancheia em congressos e publicações como balizador hegemônico e eurocêntrico nos estudos literários do Brasil, não haveria ainda a garantia da presença tópica da nossa muito próxima (cultural e linguisticamente) literatura sul-americana ou mesmo da literatura mundial no currículo da escola básica.

Os mesmos professores que já intuía as fissuras muito mais profundas entre a estrutura curricular obrigatória do ensino de literaturas de língua portuguesa e seu diálogo obliterado com determinadas produções ausentes do foro privilegiado do cânone ocidental (como o *rap*, o *hip hop*, o *funk*, os repentes, os cantos de aboio, as canções de trabalho, a literatura de cordel, a escrita de *blogs*, os quadrinhos etc.) foram obrigados a retecer, nas entrelinhas do documento oficial, formas de agir pedagogicamente para a garantia dessa dimensão multicultural, polifônica e libertária que toda e qualquer manifestação literária e artística enseja – e à qual a escola não pode estar infensa. Em outras palavras, toda essa celeuma foi benéfica, no sentido de apontar para a consciência de que, em primeiro lugar, reformas de ensino não podem ser impostas (ainda que sutilmente, através de “consultas abertas” que duraram apenas alguns meses) a quem vai praticá-las; e, em segundo lugar, no sentido de ter desvelado os nossos complexos e, por vezes, esfacelados processos de formação leitora, em muito a reboque da presença espessa da ancestralidade portuguesa na cultura brasileira (inclusive na nossa cultura acadêmica/academicista) e silenciador, portanto, de outras literaturas produzidas em claves sociolinguísticas e culturais muito mais identificadas às nossas.


Em sua “versão final” – que contém apenas as diretrizes curriculares do ensino fundamental, do 1.º até o 9.º ano, deixando de fora o ensino médio –, vinda à luz em



abril de 2017, a BNCC novamente omite qualquer menção específica à literatura portuguesa, provavelmente em virtude do prosaico embate de bastidores no âmbito do comitê gestor da BNCC e da reforma curricular do ensino médio, que é único. Além disso, trouxe as “novidades” da antecipação da alfabetização para até o 2.º ano de escolaridade, pretensamente em nome da “equidade social” dos estudantes da rede pública com os da rede privada de ensino; da ressurreição dos obsoletos termos “habilidades e competências”, situados na LDB de 1996; e da citação à “Educação literária” como eixo norteador recíproco ao da “Leitura”. Vale ressaltar que, embora feita a menção à “leitura literária” e ao “leitor literário” na BNCC (2016), corrigindo a ausência dessas terminologias na primeira versão (BNCC, 2015), o conceito de “Educação literária” esteve ausente das duas primeiras versões do documento.

O eixo Educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (BNCC, 2017, p. 65)


Ao fim e ao cabo, os professores de literatura ainda se ressentem pela ausência, no documento, de um eixo estruturado que significativamente diga respeito à literatura, que ressalte a sua relevância e necessidade no currículo escolar, constituída como direito inalienável, que explicita um conceito preciso de literatura na escola, mas não como o apresentado na BNCC – em que a literatura surge “menor”, como simples adorno, ou mesmo como uma prática isolada, sujeita a uma tabela de categorização e classificação orgânica, classista e adulterada pelos processos ideológicos intra- e extramuros da escola. Ou seja: sujeita ao gosto do mercado, às possibilidades e limitações dos programas nacionais de livros didáticos e às interferências de toda a ordem, para além



do escopo da “coisa” literária. É preciso encarar a questão da escolarização da literatura como um bom problema: aquele que nos desafia, cotidianamente, a conduzir e a fruir, com os alunos, pedagogicamente, as múltiplas práticas de leitura que ocorrem no tecido social, tornando-os mais aptos (e mais encantados, também) a manipularem os instrumentos culturais e linguísticos de que dispõem para isso. O que nos leva a intuir, com Zilberman, que “Por isso, talvez seja o caso de transformar o ‘de dentro’ da sala de aula em ‘de fora’ da leitura, com a escola aprendendo com literatura, em vez de ensiná-la” (ZILBERMAN, 2002, p. 29).

Um currículo de linguagens que hierarquiza, por exemplo, as línguas e literaturas indígenas como línguas e literaturas menores, como dialetos ou sublitteraturas, ou que encerra as questões dos povos indígenas ao âmbito da discussão antropológica, étnica ou racial, é de fato um currículo mínimo, no sentido de “menorizado”: se apequena por ceder a determinados discursos civilizatórios que sempre estiveram a serviço do expansionismo e do genocídio contra essas populações, suas línguas e suas culturas. À semelhança do que acontece, por exemplo, com outros processos de categorização e desprivilegiamento de narrantes e suas narrativas, dentro da escola: a desvalorização das produções locais ou uma leitura esporádica e classista de autores da(s) comunidade(s), tratados como vozes exóticas e de gueto; o desprezo com relação à literatura infantil e juvenil nos currículos das faculdades de Letras, totalmente desvinculados da potência do imaginário do leitor primeiro; o bairrismo das escolas do Rio de Janeiro que leem autores cariocas, mas não leem os fluminenses, a não ser que estejam arrolados na literatura canônica do século XIX que ainda “cai no vestibular”; as autoras mulheres ainda grandemente desconhecidas e não publicadas, bem como as escritas de autores e autoras negros e negras sendo quase que totalmente negligenciadas, até mesmo pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) ; o *rap*, o *funk* e o *hip hop*, produções musicais híbridas e periféricas que não entram em discussão como possíveis *corpora* literários, em virtude de sua origem e de sua inquieta organicidade etc.

Enfim, é preciso que a aula de literatura possa dar vazão a uma leitura mais generosa do mundo, que comporte um discurso contra-hegemônico capaz de reinsserir, sem traumas, as produções líricas, imagéticas, musicais, enfim, todo o aparato verbocovisual e metapoético das dicções tradicionalmente apagadas no percurso da constituição curricular. Fazer falar as questões indígena, e negra, e feminina, e



homoerótica, e regional, contra o apagamento e o quase total desconhecimento de suas línguas e literaturas.

Os estudos sobre políticas linguísticas e sobre ensinância de literatura no Brasil deverão, ainda muito mais, durar com afinco as questões que lhes perquirem: que espaço queremos dar ao estudo das obras produzidas pelos outsiders, pelos desviantes, pelas minorias? Que desafios a literatura escolar precisa transpor para dar voz aos silenciados, na mesma medida em que abre silêncios face à ordenação de sentidos do mundo? De que modo os estudos literários têm chamado a si as intrincadas relações entre a literatura, enquanto esfera autônoma, a política, enquanto supraesfera, e o ensino, enquanto micropolítica? Como estender ao campo do ensino de literatura uma das mais caras acepções da arte da palavra, que surge da identificação mas a implode, justamente para ocupar o espaço de resistência política aparentemente em vias de esgotamento, no contexto contemporâneo? Que ensinanças democráticas pretendemos forjar, frente aos discursos hegemônicos correntes? A articulação nada plana entre língua e sociedade, literatura e política, entretanto, parece surgir, uma vez mais, como pedra de torque de todo esse processo – não apenas como citação metalinguística, mas como marca discursiva, evento e afirmação.

Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. São Paulo: Universitária Forense, 2005.

BRASIL. FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). (Disponível em <www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>; acesso em 10-03-2017.)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Documento preliminar. Apresentação de Renato Janine Ribeiro. Brasília, 2015. (Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>; acesso em 02-10-2017.)

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2.^a versão revista. Brasília, 2016. (Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>; acesso em 02-10-2017.)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: Semtec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio*, 1. Brasília, 2006.

CALVET, Louis Jean. *As Políticas Linguísticas*. (Trad. Isabel Jonas Tenfen de Oliveira e Marcos Bagno; Pref. Gilvan Muller de Oliveira.) São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Da Linguística formal à Linguística social*. São Paulo: Parábola Editora, 2013.

CANAGARAJAH, A. Surech. *Critical Academic Writing and Multilingual Students*. The University of Michigan Press, 2005.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LABOV, William. "What can be learned about change in progress from synchrony descriptions." In: SANKOFF, David; CEDERGREN, Henrietta (Ed.). *Variation Omnibus*. Carbondale; Edmonton: Linguistic Research, 1981. pp.177-199.

LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos. (Orgs.) *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. "Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola." In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

SZUNDY, P.; ARAUJO, J. C.; NICOLAIDES, C.; SILVA, K. *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011.

ZILBERMAN, Regina. "Formação do leitor na história da leitura." In: Vera Wannmacher Pereira (Org.). *Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.