

OLIVER TWIST: LETRAMENTO CRÍTICO POR MEIO DE UM CLÁSSICO DA LITERATURA INGLESA NA SALA DE AULA DE INGLÊS

Data de submissão: 05/07/2023

Data de aceite: 02/08/2023

Oksana Aleksandrovna Kitaeva

Universidade Candido Mendes
Macaé - RJ
<http://lattes.cnpq.br/6583276350844964>

Douglas Lemos Monteiro dos Santos

Universidade Candido Mendes
Dublin - Irlanda
<http://lattes.cnpq.br/4351468562936622>

Sandra Venâncio Kezen Buchaul

Universidade Candido Mendes
Campos dos Goytacazes - RJ
<http://lattes.cnpq.br/5300774736850544>

RESUMO: Considerando a crescente relevância do desenvolvimento da reflexão crítica na escola, o presente artigo aborda a possibilidade de introduzir o letramento crítico nas aulas de inglês, a partir do trabalho com *Oliver Twist*, considerado um clássico da literatura inglesa. Diante da análise do conteúdo da obra, verificou-se que se trata de um texto com potencial para promover reflexão crítica acerca das questões sociais da atualidade. A presente pesquisa, qualitativa e exploratória, do tipo bibliográfico, analisou os estudos encontrados sobre o desenvolvimento do letramento crítico por meio de obras

literárias. Foram identificados sete tópicos que podem auxiliar no desenvolvimento de atividades que objetivam trabalhar o letramento crítico, utilizando a literatura: uso de recursos multimodais; uso de diferentes tipos de arte; adoção de práticas dialógicas e colaborativas; descentralização do papel do professor; conexão do conteúdo com a realidade do aluno; criação de textos críticos e inclusão do ensino da língua inglesa no contexto da reflexão crítica. Subsequentemente, foram sugeridas atividades embasadas nesses tópicos para trabalhar com *Oliver Twist*. Por fim, a identificação desses tópicos pode servir como *insight* para os professores de inglês que desejam trabalhar com a literatura inglesa na perspectiva do letramento crítico.

PALAVRAS-CHAVE: *Oliver Twist*. Letramento crítico. Ensino de inglês. Ensino fundamental. Literatura inglesa.

OLIVER TWIST: TEACHING CRITICAL LITERACY THROUGH A CLASSIC OF ENGLISH LITERATURE IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

ABSTRACT: In view of the growing importance of promoting critical reflection in school settings, this article discusses the

possibility of introducing critical literacy in ESL classes through teaching *Oliver Twist*, which is considered a classic of English literature. A content analysis of the novel has shown that *Oliver Twist* is a text with a potential to promote critical reflection on current social issues. The basic, qualitative and exploratory study, of the bibliographic type, has analyzed the research studies on promoting critical literacy through literature and identified seven topics: using multimodal resources, using the arts, adopting dialogic and collaborative practices, decentralizing the role of the teacher, connecting the content to the reality of students, creating critical texts and incorporating English language teaching in the context of critical reflection. Subsequently, classroom activities based on these topics have been suggested for working with *Oliver Twist*. In conclusion, the topics and the suggested activities might serve as an insight for English teachers who wish to work with English literature from the critical literacy perspective.

KEYWORDS: *Oliver Twist*. Critical Literacy. English Language Teaching. Middle School. English Literature.

1 | INTRODUÇÃO

Quando Paulo Freire iniciou o seu projeto de alfabetização dos trabalhadores rurais na década de 1960¹, o mundo era muito diferente deste em que vivemos hoje. As tecnologias ainda se arrastavam na fase analógica da civilização: o uso de computadores se restringia a poucas áreas da atividade humana e o conceito da Internet era desconhecido.

A maior preocupação do educador e filósofo Paulo Freire era a conscientização do alfabetizando a respeito de sua situação real nas condições da marginalização social e política da grande maioria da população brasileira (WEFFORT, 2015). Paulo Freire dirigia-se às massas mais pobres, ou seja, ao “homem simples, minimizado e sem consciência dessa minimização” (FREIRE, 2015, p. 35), acreditando na educação como a prática da liberdade em que a conscientização se efetiva por meio do diálogo entre os educandos e entre esses e o educador (WEFFORT, 2015).

Um pouco mais de meio século depois, vive-se em um mundo globalizado e digitalizado, em que a evolução tecnológica atingiu patamares nunca vistos antes pela humanidade. Porém, a quantidade de pessoas deixadas à margem da sociedade continua sendo preocupante. Nesse sentido, Souza (2022, p. 14) afirma que cerca de 40% dos brasileiros vivem em situação de barbárie, sendo relegados “ao esquecimento não somente político, mas também intelectual”. Assim como Paulo Freire (2015) referia-se a essa classe de pessoas como “minimizadas”, Souza a descreve como:

[...] uma classe de pessoas sem as aptidões necessárias para o mercado competitivo, reduzidas, em grande medida, ao analfabetismo funcional e, portanto, tendo que vender sua força de trabalho desvalorizada [...] a preço vil (SOUZA, 2022, p. 15).

Além da antiga barbárie social, os educadores dos dias de hoje são obrigados a

¹ Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização inovador a partir das suas experiências na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte em 1963 quando ele alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias (WEFFORT, 2015).

enfrentar novos desafios postos pela globalização e digitalização das mídias. Um bom exemplo seria a disseminação de *fake news*² que efetuam agendas políticas e econômicas de indivíduos e grupos dispostos a manipular a opinião pública em seu favor, muitas vezes em detrimento dos interesses da coletividade.

Um professor que se sente responsável pela conscientização dos alunos sobre as realidades sociais poderá questionar-se: o que nós, educadores, podemos fazer para incentivar perspectivas críticas nos educandos, a fim de ajudá-los a entender os interesses que estão em jogo, impactando, assim, o seu envolvimento nas políticas e práticas sociais que podem promover a inclusão social?

O presente artigo foca no letramento crítico, uma abordagem pedagógica que incentiva os discentes a ler e analisar textos a partir de uma perspectiva crítica, para promover a sua participação nas práticas políticas e sociais que “visam à equidade e democracia” (WINOGRAD, 2015, p. 5). Santos e Ifa (2013) apontam que o letramento crítico, por meio do trabalho crítico-reflexivo com textos levados para a sala de aula pelo professor de inglês, pode incentivar o aluno a ter uma visão mais crítica da sua própria realidade.

No Brasil, foram conduzidos vários estudos sobre o letramento crítico na aula de inglês (DUBOC, 2007; SANTOS, IFA, 2013; SARDINHA, 2018). Entretanto, existem poucas pesquisas sobre o uso de literatura na aula de inglês para o letramento crítico, apesar de a literatura ter sido apontada como uma disciplina com conteúdo potencialmente crítico. Silva (2020, p. 155) afirma que, ao interpretar e refletir acerca do texto literário, o aluno conhece personagens de diferentes realidades sociais e, portanto, consegue refletir sobre a sua própria realidade.

A carência de pesquisas pode ser explicada pelo espaço limitado que a literatura ocupa na escola brasileira. Porto e Porto (2018, p. 14) pontuam que existe “um descompasso entre perspectivas teórico-metodológicas defendidas por grande parte de estudiosos que buscam resguardar o valor social e estético da literatura [...] e ações concretas executadas em educandários”. As autoras apontam para a inexistência da literatura enquanto disciplina obrigatória, no texto da BNCC. Segundo as autoras, a baixa adesão à literatura é explicada pela tendência da escola em seguir a lógica de educação para o mercado de trabalho.

Apesar de o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) não fazer menções claras para o uso da literatura no ensino da Língua Inglesa, ele sinaliza a necessidade de uma educação linguística voltada para a interculturalidade, favorecendo a reflexão crítica (BRASIL, 2018, p. 242). Além disso, o texto destaca a vivência em leitura que proporciona o contato com diversos gêneros escritos e multimodais na perspectiva de análise e problematização, corroborando para o desenvolvimento da leitura crítica (BRASIL, 2018, p. 244).

² O termo *fake news* foi usado pela primeira vez por Donald Trump em 2016 e inicialmente referia-se à mídia não confiável (JANKS, 2018).

Como relata Zappone (2018, p. 429), depois de um movimento de valorização até os anos 1960, a literatura perdeu seu status na escola brasileira contemporânea e aparece como apêndice do ensino da língua, menor em relação a outros conteúdos. Porém, afirma Zappone, esse pequeno espaço pode ser o espaço de resistência contra o sistema neoliberal, o qual relaciona posses materiais como o único qualificativo dos “homens de bem”, em prol do movimento para resgatar o caráter humanizador e formador da literatura (ZAPPONE, 2018, p. 430).

Solera (2020) percebe que o trabalho com textos literários na sala de aula de inglês pode servir como uma brecha para promover o letramento crítico. Da mesma forma, Butler e Boyd (2019) defendem o uso da literatura clássica moderna para tratar dos assuntos contemporâneos como justiça social, raça, gênero e classe. Os autores apontam que os professores estão na linha de frente para enfrentar vários desafios sociais dentro da escola: violência, abusos, pobreza, falta de segurança e suicídio. Nesse cenário, um professor socialmente consciente, ao trabalhar com um texto literário, pode empregar pedagogias críticas que utilizam experiências dos alunos como base do conhecimento, para poder lidar com situações variadas na abordagem mais inclusiva. De acordo com Butler e Boyd (2019, p. 233), uma boa prática pedagógica para trabalhar com um texto literário na sala de aula é definida pela combinação do conteúdo da aula com a reflexão e ação.

Oliver Twist, do autor Charles Dickens, é uma das obras que têm um grande potencial reflexivo. O livro conta as aventuras de uma criança órfã e expõe graves injustiças sociais sofridas por crianças e mulheres em Londres na segunda metade do século XIX. O processo de reflexão sobre a história do menino *Oliver Twist* pode incentivar os alunos a se posicionarem como sujeitos críticos da sua própria realidade para que possam atuar e provocar mudanças nas suas práticas sociais.

O presente artigo aborda a possibilidade de introduzir o letramento crítico na sala de aula de inglês, a partir de reflexões sobre a obra *Oliver Twist*. Por isso, este trabalho busca respostas para as seguintes questões: (1) quais aspectos da obra *Oliver Twist* podem contribuir para a reflexão crítica?; (2) quais seriam as sugestões práticas para trabalhar o letramento crítico na sala de aula por meio de uma obra de literatura inglesa?

A presente pesquisa, qualitativa e exploratória, do tipo bibliográfico, foi realizada para buscar modelos teóricos e práticos do letramento crítico com foco nos que utilizam obras de literatura para tal fim. Outrossim, foi conduzida uma análise de conteúdo do livro *Oliver Twist* para identificar temas que apresentem interesse para a reflexão crítica na sala de aula.

O artigo divide-se em três partes, sendo elas: (i) a revisão de literatura, a qual expõe os fundamentos teóricos para o letramento crítico; (ii) a justificativa da adoção do romance *Oliver Twist* para o letramento crítico; (iii) as sugestões práticas para a sala de aula. Por fim, seguem-se as considerações finais e as referências.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão bibliográfica abrange a discussão de aspectos teóricos e práticos do letramento crítico. Para a discussão teórica, foram pesquisados livros e artigos científicos em português e inglês que esclarecem o conceito e as origens do letramento crítico. Para as sugestões práticas, foram buscadas pesquisas em ambas as línguas baseadas nas práticas escolares dos professores que trabalham com letramento crítico nas aulas de inglês.

Definir o letramento crítico é uma tarefa difícil por ser um conceito complexo, multifacetado e representado por vários modelos pedagógicos. Porém, a definição de Luke (2012) consegue abranger a diversidade das ideias que perpassam o letramento crítico. Nas palavras do autor, refere-se ao uso de meios da tecnologia impressa ou de outros meios de comunicação para analisar, criticar e transformar as normas, regras e práticas que regem campos sociais do cotidiano (LUKE, 2012, p. 5). Em suma, a definição de Luke destaca os dois elementos essenciais do letramento crítico: a reflexão crítica acerca do texto em suas diversas formas e a ação do sujeito para mudar a realidade. Nessa perspectiva, o letramento crítico vai muito além da sala de aula: ele visa a transformação social.

Segundo Lankshear e Knobel (2012), o termo “letramento” foi raramente usado no âmbito da educação até os anos 1970. Nos anos 1960, o letramento era uma área de pesquisa ligada à psicolinguística, dedicada aos mecanismos de decodificação e compreensão de textos escritos. Naquela época, esse termo também se referia a programas de alfabetização da educação não-formal, cujo objetivo era dar uma segunda chance para adultos analfabetos. No entanto, na década de 1970, o termo “letramento” entrou para a linha de frente de políticas, práticas e pesquisas educacionais. Os autores concordam que o trabalho de Paulo Freire foi fundamental para trazer esse princípio para a educação como conceito-chave em vários países.

Se o letramento entrou como um dos conceitos centrais nos debates sobre a educação nos anos 1970, o conceito do “letramento crítico” começou a ser amplamente discutido somente na década de 1990. O debate acerca da natureza da leitura foi fundamental para a definição do que é o letramento crítico. Cervetti et al. (2001) apontam que existe diferença entre a leitura crítica (*critical reading*) e o letramento crítico (*critical literacy*). O conceito da leitura crítica é baseado no pensamento liberal-humanista que acredita que o mundo pode ser explorado empiricamente, por meio dos sentidos. Os autores afirmam que, de acordo com essa visão, o leitor, como pensador racional, faz julgamentos acerca dos significados de uma forma deliberada, organizada, crítica e proposital. Nessa perspectiva, a leitura crítica é fundamentalmente racional em sua origem.

No entanto, de acordo com Cervetti *et al.* (2001), o letramento crítico compreende o processo de leitura de uma maneira muito diferente da leitura crítica: o leitor não somente extrai o significado do texto de uma forma racional, buscando a intenção autoral, mas

também atribui ao texto o significado construído por ele mesmo e enraizado na sua percepção das relações sociais e históricas, assim como na sua percepção das relações de poder no contexto onde ele se encontra. Essa concepção de leitura recebeu uma grande influência do pensamento de Paulo Freire nos anos 1970.

Segundo Monte Mór (2015, p. 8-9), as teorias do letramento crítico utilizam-se das concepções de Freire como dialética, consciência crítica e a natureza política da linguagem. Porém, a perspectiva de Paulo Freire (2015) não é a única influência que produziu o conceito de letramento crítico. Cervetti *et al.* (2001) apontam que as teorias do letramento crítico foram derivadas, em parte, da teoria social crítica (a Escola de Frankfurt³), principalmente da sua preocupação com o sofrimento humano e com a transformação do mundo em um lugar mais justo. Os expoentes da teoria social crítica acreditavam que as desigualdades podem ser expostas por meio de crítica e reconstruídas por meio da linguagem. No entanto, afirmam os autores, a ênfase de Paulo Freire na ação social transferiu as preocupações da teoria social crítica do âmbito da filosofia para o âmbito da educação. Nesse sentido, é crucial observar que a teoria crítica pressupõe um projeto emancipatório das mais diversas formas de dominação que existem na humanidade, não só em termos de classe, como também raciais, étnicas, sexuais etc.

Por outro lado, o letramento crítico foi também influenciado pelo pós-estruturalismo⁴ (Cervetti *et al.*, 2001), em particular, pela sua crença de que textos em si não possuem significados e que os significados emergem da relação com outros significados e práticas existentes nos contextos sociopolíticos específicos. Na perspectiva pós-estruturalista, textos são interpretados e as interpretações são julgadas como verdadeiras ou falsas de acordo com as lógicas dos sistemas discursivos. Dessa forma, o letramento crítico envolve a compreensão da maneira de que ideologias e práticas textuais moldam a representação das realidades no texto. Segundo os autores, uma vez que o leitor percebe que textos são representações da realidade e que essas representações são construídas socialmente, ele ganha uma oportunidade de tomar uma posição de mais poder em respeito ao texto, podendo rejeitar ou reconstruir o texto de uma maneira mais congruente com a sua própria experiência no mundo.

Morgan (1997) analisa a influência desestabilizadora do pós-estruturalismo na pedagogia crítica que surgiu a partir do trabalho de Paulo Freire e dos teóricos da teoria crítica social. Na visão da pedagogia crítica, professores devem ajudar os alunos a desenvolverem a representação mais fiel e verdadeira do mundo, de acordo com as

3 Os pensadores da Escola de Frankfurt, entre eles Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940) e Herbert Marcuse (1898-1979), incorporam análise marxista com os elementos da filosofia de Nietzsche, os conceitos da psicanálise de Freud e a sociologia de Weber para compreender a situação política de grupos sociais e indivíduos diante do sistema capitalista que os transforma em peças de sua sustentação (FERRARI *et al.*, 2019, p. 182).

4 Pós-estruturalistas, representados por Derrida, Kristeva, Barthes e Foucault, buscam desconstruir as imposições ideológicas do mundo ocidental expondo as contradições, revelando as oposições hierárquicas e trazendo à tona as pressuposições representativas do sistema econômico dominante escondidos no texto (GORING *et al.*, 2001).

suas experiências e não de acordo com as ideologias e os discursos que podem trazer afirmações contrárias à verdade. Porém, a abordagem da pedagogia crítica foi desafiada pelo pós-estruturalismo que questionou o conceito da verdade: se significados emergem em relação a outros significados e são forjados pelas práticas significativas nos contextos sociopolíticos específicos, não existe somente uma verdade. Pelo contrário, existem vários contextos e significados candidatos à verdade. Os questionamentos acerca da natureza da verdade provocaram mais debates na pedagogia crítica, trazendo um reconhecimento maior para outras correntes ideológicas (MORGAN, 1997, p. 12).

Como relata Luke (2012, p. 6), além de questionar a validade de qualquer interpretação definitiva ou verdadeira de um texto e fazer críticas à técnica dialética da oposição binária de Freire (opressor/ oprimido, monólogo/ diálogo), os pós-estruturalistas apontaram a ausência de um modelo instrucional para o ensino de gêneros textuais na pedagogia crítica, assim como a ausência de sugestões de trabalho com estruturas complexas de textos. Em resposta às críticas, surgiram modelos instrucionais do letramento crítico que focam nas maneiras em que as estruturas linguísticas moldam versões de mundos materiais, naturais e sociopolíticos, e explicam como a escolha de vocabulário ou de uma estrutura gramatical estabelece relações de poder entre o autor e o leitor. De acordo com Luke (2012, p. 5), o ensino de inglês como língua estrangeira é uma das áreas da educação onde esse modelo do letramento crítico foi mais aplicado.

No Brasil, foram conduzidos alguns estudos sobre o letramento crítico na aula de inglês (DUBOC, 2007; SANTOS, IFA, 2013; SARDINHA, 2018; SILVA, 2020). Duboc (2007) apresenta uma discussão sobre a avaliação, no ensino da língua inglesa, sob a perspectiva do letramento crítico, destacando novas possibilidades da abordagem que sugere atividades avaliativas distribuídas, colaborativas, situadas e negociadas.

Santos e Ifa (2013) exploram como a introdução da reflexão crítica sobre um texto pode expandir a conscientização dos alunos sobre questões sociais. Eles analisam experiências de uma professora do ensino fundamental com o letramento crítico na sala de aula de inglês. Depois de uma discussão sobre um texto visual trazido pela docente, os alunos questionaram os efeitos da Bolsa Família e perceberam-na como um mero paliativo para as questões sociais na sua cidade. Os autores apontam para uma maior participação dos alunos nas atividades que promovem a reflexão crítica em comparação às que se limitam ao estudo da estrutura da língua inglesa. Além disso, o desenvolvimento da atividade crítico-reflexiva com os alunos revelou uma modificação na percepção da professora em relação à sua própria prática pedagógica, assim como o amadurecimento da sua criticidade em relação à temática abordada.

Sardinha (2018) propõe o ensino da gramática associado ao letramento crítico nas aulas de línguas estrangeiras, objetivando o questionamento de ideologias embutidas nos textos e a formação de cidadãos críticos que buscam igualdade e justiça social.

A discussão sobre o uso de um texto de Monteiro Lobato, intitulado Negrinha,

durante uma aula de português apresentada por Silva, Figueiredo e Abreu (2017), apesar de não estar relacionada ao ensino de inglês ou da literatura inglesa, ajuda a entender como o trabalho de alunos com um texto literário, na perspectiva do letramento crítico, possibilita o entendimento da realidade do outro, da sua própria realidade e, além disso, incentiva a ação social que busca igualdade e justiça.

Silva (2020) relata sobre o seu trabalho com o texto literário, *O Mágico de Oz*, na aula de inglês no ensino fundamental. O texto foi interpretado pelos alunos de acordo com as suas próprias experiências do mundo, desconstruído através da discussão e reconstruído conforme à sua realidade através da escrita e arte, assim mostrando que a partir de um mesmo texto surgem leituras diferentes, como argumenta a teoria do letramento crítico.

Entretanto, a revisão da literatura revela uma necessidade de conduzir mais pesquisas que buscam compreender como o letramento crítico pode contribuir para o reposicionamento do aluno para a ação social por meio do uso da literatura na aula de inglês.

Com base nas contribuições dos autores pesquisados, o presente artigo busca encontrar possíveis formas de trabalhar com um clássico da literatura inglesa visando o letramento crítico dos alunos do ensino fundamental.

3 | JUSTIFICATIVA DA ADOÇÃO DO ROMANCE OLIVER TWIST PARA O LETRAMENTO CRÍTICO

Charles Dickens (1812-1870) é um dos escritores mais aclamados da Inglaterra do século XIX. Sanders (2004) diz que seus romances refletem a natureza da sociedade urbana vitoriana com seus conflitos e excentricidades, físicas e intelectuais. Apesar de as suas obras terem recebido fortes críticas devido ao seu sentimentalismo exagerado, ao estilo literário desajeitado e à sua incapacidade de acreditar na possibilidade das melhorias por meio de reformas (BURGESS, 2005), Dickens é aclamado por ser capaz de ver em situações específicas emblemas atemporais da situação humana e tecer críticas à sociedade injusta onde a solidariedade e a generosidade são escassas (CEVASCO; SIQUEIRA, 1985).

Oliver Twist foi escrito por Charles Dickens, entre 1837 e 1838, em um momento da história quando houve uma grande explosão populacional na Grã-Bretanha. O crescimento da população gerou aumento da pobreza nas áreas urbanas e levou o Parlamento a aprovar a Lei dos Pobres em 1834 (ALLEN; SMITH, 1996). Essa lei estabeleceu a criação de Casas de Trabalho (*workhouses*) onde pobres eram obrigados a trabalhar em condições precárias, sofrendo de fome e miséria. O romance é baseado nas experiências pessoais de Dickens em uma fábrica de graxa em que ele trabalhou quando tinha doze anos de idade. Além de tecer fortes críticas sobre o tratamento das pessoas mantidas nas casas de trabalho, inclusive das crianças, Dickens retrata o mundo das gangues que exploravam

menores para cometer crimes nas ruas de Londres.

O personagem principal do livro, *Oliver Twist*, nasceu em uma casa de trabalho. Como a mãe dele morreu durante o parto, o menino foi mantido em um orfanato sofrendo maus-tratos até ser levado para uma casa de trabalho onde ele vivia em condições precárias. Um dia, o protagonista ousou pedir por mais uma porção de comida, irritando profundamente a direção da casa. Por esse motivo, Oliver foi transferido para trabalhar em uma funerária. Porém, ele fugiu para Londres onde conheceu novos amigos em uma gangue de meninos, dirigida por Fagin, o qual era um ladrão experiente. No entanto, Oliver ficou chocado ao ver os roubos praticados pelos meninos e ficou feliz em ser resgatado pelo beneficente Sr. Brownlow, somente para ser sequestrado pela gangue novamente. Quando os ladrões o obrigaram a entrar em uma casa para roubar, ele ficou ferido e permaneceu na casa sob os cuidados da Sra. Maylie e da sua filha adotiva Rose. O Sr. Brownlow descobriu que Oliver era sobrinho da Rose e que os bandidos tinham um motivo especial para mantê-lo: um deles, chamado Monks, era meio-irmão de Oliver e não queria dividir a herança do seu pai com ninguém. No final da história, Fagin foi enforcado e Oliver foi adotado pelo Sr. Brownlow.

O romance expõe pobreza, divisão social e exploração de crianças, características da Inglaterra da primeira metade do século XIX. Porém, a pobreza, a divisão social e a exploração de vulneráveis são manifestações universais da injustiça social (SITTI, 2018) ainda vivenciados na sociedade nos dias de hoje (SOUZA, 2021). Embora o romance tenha sido escrito há quase dois séculos, é possível refletir seu contexto em relação aos grupos sociais excluídos que, nas palavras de Souza (2021, p. 39):

[...] repassam às gerações seguintes apenas sua inadaptação e seu despreparo – afinal, ninguém pode ensinar aquilo que nunca aprendeu –, tudo assume a forma de uma culpa do próprio pobre por sua pobreza e miséria. A escola, intencionalmente precarizada, apenas confirma a profecia da marginalidade e da exclusão. O ciclo diabólico se fecha com o trabalho escasso, mal pago e quase sempre humilhante [...].

Leland, Lewison e Harste (2018, p. 117) destacam textos do gênero de ficção realista que têm o potencial de mostrar para os alunos como sistemas do poder afetam vidas de pessoas e incentivam reflexões sobre injustiça social. Rozansky e Santos (2015, p. 60) evidenciam a importância de buscar textos críticos que contenham narrativas que reflitam tensões interpessoais no contexto da desigualdade nas relações de poder. Nesse sentido, *Oliver Twist* é uma narrativa sobre um órfão que se encontra subjugado, primeiramente na casa de trabalho onde ele é punido pelos dirigentes por pedir por mais comida, e posteriormente pela gangue que o obriga a roubar, mesmo sendo ele um menino honesto, que sente repulsa ao presenciar tais atos.

Em resposta à primeira questão da pesquisa (a justificativa da adoção da obra em análise para o letramento crítico), o romance de Charles Dickens pode ser descrito como

um texto crítico que contém uma narrativa sobre a situação problemática de um menino órfão no contexto da desigualdade nas relações de poder. Esse tipo de texto oferece oportunidades para provocar questionamentos sobre as situações vivenciadas pelos grupos sociais excluídos, sobre a realidade dos alunos, e para fazer reflexões críticas acerca da injustiça social na atualidade.

4 | SUGESTÕES PRÁTICAS PARA TRABALHAR LETRAMENTO CRÍTICO COM OLIVER TWIST

Além da fundamentação teórica sobre as origens e os aspectos do letramento crítico, a revisão bibliográfica teve foco na busca por sugestões práticas de trabalho com letramento crítico na sala de aula, por meio de uma obra da literatura inglesa. A fim de responder à segunda questão da pesquisa, a revisão bibliográfica buscou trabalhos nos idiomas inglês e português, com temas e conceitos que circundam o objeto de pesquisa, tais como: letramento crítico; literatura inglesa. Para facilitar o entendimento, o Quadro 1 (Tópicos para o desenvolvimento do letramento crítico na sala de aula) apresenta os principais pontos encontrados para o desenvolvimento de atividades que contemplem o letramento crítico na sala de aula, utilizando uma obra da literatura inglesa.

O primeiro item do Quadro 1, o uso de recursos multimodais, foi apontado na literatura como uma das ferramentas utilizadas para o letramento crítico (WINOGRAD, 2015; LELAND; LEWISON; HARSTE, 2018; SILVA, 2020). De acordo com Kress (2001, p. 80), “modo é um recurso semiótico esculpido socialmente e apresentado culturalmente para produzir significados”. Imagens, escrita, música, fala, gestos, trilhas sonoras, imagens em movimento configuram-se como modos de representação e comunicação. Kress (2001, p. 96) afirma que uma abordagem multimodal oferece uma variedade de modos que proporcionam um envolvimento com o mundo de maneiras diferentes. Por exemplo, Silva (2020) relata que o teatro de fantoches ajudou os alunos a compreender melhor a história do Mágico de Oz, de L. Frank Baum. Santos e Ifa (2013) descrevem como os procedimentos de uma professora que uniu elementos visuais e textuais contribuíram para a construção de significados por parte dos alunos.

A sugestão para trabalhar com Oliver Twist é o uso do cinema: o livro Oliver Twist, o qual conta com cerca de 500 páginas, teria pouco apelo para os alunos do Ensino Fundamental, ao contrário de um filme que combina vários modos de representação, incluindo fala, imagens em movimento, trilha sonora e música. A adaptação do livro sugerida é o filme Oliver Twist do diretor francês Roman Polanski de 2005.

De acordo com Cardoso (2011, p. 114), apesar de a literatura e o cinema dialogarem entre si, existem diferenças entre eles:

A adaptação, assim como a obra literária, é uma criação e o adaptador dispõe da liberdade para escolher elementos que possibilitam a identificação do

original caso o desejo, seja pela estrutura da narrativa, seja pela permanência dos personagens.

No caso do filme de Roman Polanski, ao adaptar o texto literário para o cinema, o diretor eliminou um personagem importante, Monks, que por ser o meio-irmão de Oliver e por não querer dividir uma herança com ele, tem interesse em mantê-lo na gangue. Tirando Monks da narrativa cinematográfica, Polanski transferiu o foco para apenas um vilão, Bill Sikes, unificando a narrativa e adequando o texto para o novo gênero. Apesar de fazer algumas adaptações para o novo canal de comunicação, o diretor manteve a intencionalidade do texto literário: mostrar as crueldades que Oliver sofreu nas mãos dos líderes da gangue e provocar uma forte resposta emocional no público-alvo.

Se o professor não tiver acesso a um filme baseado no livro ou não dispuser de tempo suficiente para uma sessão de cinema, uma outra opção multimodal de fácil acesso são vídeos do YouTube que fazem resumos da história do livro *Oliver Twist*. Uma das sugestões é pedir para os alunos buscarem e compararem versões de resumos diferentes, criando um resumo do livro mais completo de uma maneira colaborativa.

Textos multimodais complementares constituem excelente oportunidade para os alunos explorarem os temas de *Oliver Twist*. Uma das opções disponíveis no mercado e bastante apreciada pelo público infantil é um livro em quadrinhos. Algum que contenha uma narrativa sobre meninos ou meninas que passam por dificuldades ou encontram-se na situação de abandono, adequado à faixa etária de alunos do Ensino Fundamental, oferece uma oportunidade de explorar o tema sugerido através de outros modos (imagem, texto, *layout*). Um exemplo do livro em quadrinhos que pode ser relacionado a *Oliver Twist* é “Castanha do Pará”, vencedor do Prêmio Jabuti baseado no conto “Adolescendo Solar” do escritor paraense Luiz Pinheiro. O livro conta a história do menino Urubu que foge de casa por causa do padrasto violento e vive no mercado Ver-o-Peso em Belém do Pará (MOURA JÚNIOR, 2018). Esse texto traz o tema abordado em *Oliver Twist* mais perto da realidade do aluno brasileiro. O professor pode pedir aos alunos para buscarem semelhanças e diferenças entre os dois personagens, *Oliver Twist* e Urubu, melhorando a compreensão e aprofundando o envolvimento dos alunos com o texto (KITAEVA, 2023).

O segundo tópico do Quadro 1 trata do uso de artes nas pesquisas voltadas ao letramento crítico. Leland, Lewison e Harste (2018, p. 254) sugerem que os alunos devem ser incentivados a produzir obras artísticas em resposta ao texto trazido para a aula pelo professor. Eles argumentam que oportunidades de interagirem com textos por meio de múltiplas formas de arte proporcionam acesso dos alunos a múltiplas perspectivas. Silva (2020) pediu aos alunos para confeccionarem capas para as suas narrativas personalizadas sobre a história, oferecendo-lhes uma oportunidade de se expressarem artisticamente. Rozansky e Santos (2015) utilizaram a técnica do Teatro da Imagem⁵ que consiste na

5 O Teatro da Imagem é uma variação do Teatro do Oprimido criado pelo dramaturgo brasileiro Augusto Boal para ser o espaço que transforma a expressão teatral em um instrumento para compreender e encontrar soluções para problemas

criação de esculturas estáticas para representar as ideias e respostas dos alunos ao texto literário, por exemplo, retratando como a personagem se sentiu e como ela foi tratada. Durante essa atividade, cada grupo de 4-5 alunos criou uma imagem após o diálogo sobre o livro. Os professores perceberam que a imagem do grupo serviu como mediação para a reflexão crítica sobre o texto e ajudou-os a compreender e interpretar a obra literária. Da mesma forma, eles observaram que, depois de ter feito o Teatro da Imagem, os alunos começaram a abordar outras atividades na sala de aula com mais criticidade.

Uma das sugestões para trabalhar com *Oliver Twist* é uma atividade colaborativa com arte em grupos inspirada nas sugestões de Leland, Lewison e Harste (2018). A turma pode ser dividida em 4-6 grupos. Cada grupo cria uma obra de arte (um desenho, uma música, uma imagem do grupo ou uma dramatização) que reflete sobre o texto. Em seguida, os grupos apresentam suas obras para o resto da turma, com o mínimo de palavras. A turma tenta adivinhar qual cena/ aspecto da obra foi apresentada. O objetivo da atividade é promover uma reflexão crítica sobre *Oliver Twist* através de várias formas de expressão artística e proporcionar o acesso dos alunos a múltiplas perspectivas.

Dessa forma, expressões artísticas promovem diálogo e colaboração (Quadro 1, Tópico 3). Na concepção freireana da educação, a emancipação dos alunos acontece por meio das práticas dialógicas (FREIRE, 2021b, p.109):

Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2021b, p.109).

Nessa perspectiva, Lankshear e Knobel (2011, p. 40) sugerem que o professor que deseja criar um ambiente dialógico na aula deve repensar a sua função tradicional de controle sobre narrativas e interações, reposicionando-se como um participante e não como o centro da comunidade de aprendizes e contadores de histórias, criando assim um espaço propício para práticas que ajudam a desenvolver o letramento crítico.

Segundo Morgan (1997), o uso de perguntas bem elaboradas em combinação com oportunidades de debater sobre questões importantes melhora a compreensão do texto pelo aluno. Sardinha (2018) sugere questionamentos a serem levantados após a leitura dos textos na perspectiva do letramento crítico como: quem está contando a história? Um texto alternativo contaria qual versão da história? A sua realidade está incluída nesse texto?

Rozansky e Santos (2015) descrevem como a apresentação colaborativa do Teatro da Imagem mediada pelo professor incentivou os alunos a dialogarem de uma maneira crítica sobre o texto literário que conta a história de um aluno que recebeu tratamento

socialis e pessoais (ROZANSKY; SANTOS, 2015).

injusto do seu professor. Por meio do diálogo, os alunos desenvolveram a consciência crítica sobre relações de poder em relacionamentos pessoais marcados pela desigualdade.

Para mediar um diálogo sobre *Oliver Twist*, este artigo sugere adotar uma atividade colaborativa descrita por Leland, Lewison e Harste (2018) chamada “Perguntas Abertas”. Os autores sugerem dividir a turma em grupos de três ou quatro alunos. Em seguida, cada grupo identifica as perguntas que eles gostariam de responder. Os alunos respondem às indagações em grupos, lembrando que não existe uma resposta certa ou errada. Depois, eles perguntam a outros grupos como eles responderiam a essas questões. Dessa forma, os alunos geram as suas próprias interpretações que enriquecem a conversa sobre a obra literária.

Para promover diálogo e práticas colaborativas na aula com o letramento crítico, é importante descentralizar o papel do professor (Quadro 1, Tópico 4). Morgan (1997) destaca o papel do professor como mediador e facilitador que respeita a autonomia do pensamento dos alunos. Porém, isso não significa que o professor deve assumir um papel de professor ausente, o que, de acordo com Wolf (2004), pode acarretar em discussões superficiais e improdutivas. A autora defende o equilíbrio entre os papéis do professor enquanto líder e participante. Embora decida assumir um papel periférico na aula, ele pode oferecer ajuda ou sugestões para grupos de alunos, pedir a eles para fazer resumos das suas discussões, ou simplesmente fazer anotações sobre a participação dos alunos e a qualidade de suas contribuições (WOLF, 2004).

Segundo Hsieh e Cridland-Hughes (2022), professores que abrem mão do controle sobre a narrativa e reposicionam-se como participantes de uma comunidade de aprendizes e de contadores de histórias criam, dessa forma, um espaço favorável para o letramento crítico.

O estudo de Silva (2020) mostra como a professora adotou um papel de contadora de histórias, apresentando o conto *Mágico de Oz* por meio de um teatro de fantoches. Da mesma forma, os alunos posicionaram-se como contadores de história, criando narrativas fictícias sobre eles mesmos e, assim, ganhando o espaço para a reflexão crítica acerca da obra literária.

Para trabalhar o letramento crítico com *Oliver Twist*, sugere-se adotar atividades que suscitam a autonomia do pensamento dos alunos por meio de formas ativas de ensino (discussão; conversação dirigida; atividades dirigidas individuais e em grupos), evitando aulas expositivas que não promovem o envolvimento do aluno. Por exemplo, o professor pode organizar um debate em grupos sobre o papel das mulheres em *Oliver Twist* e em *Castanha do Pará*: como as mulheres se comportam nas duas obras? Qual a diferença entre as atitudes de Nancy em *Oliver Twist* e a mãe do menino Urubu em *Castanha do Pará*? Elas poderiam tomar uma atitude diferente para que a história dos meninos fosse mais justa?

Paulo Freire (2021a, p. 32) destaca a importância de “estabelecer uma ‘intimidade’

entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”. Nessa perspectiva, os trabalhos pesquisados buscam formas de incentivar os alunos a fazerem conexões entre o texto e a sua própria realidade (Quadro 1, Tópico 5). Silva (2020) relata como uma comparação entre o texto literário e a realidade dos alunos incentivou uma reflexão crítica acerca dessa realidade. Os alunos foram questionados se mudariam algo no texto e reescreveram a história do livro como se ele fosse escrito nos dias de hoje, trazendo as suas próprias realidades para a aula e refletindo sobre elas.

Silva, Figueiredo e Abreu (2017) mostram como o relato de um aluno sobre um caso de intolerância racial que ele tinha presenciado em uma festa desencadeou um diálogo sobre casos de racismo mostrados pela mídia, contribuindo para a compreensão e a interpretação da obra literária sugerida pela professora, o conto *Negrinha* de Monteiro Lobato.

A realidade do aluno pode ser trazida ao contexto da aula por intermédio de produção textual baseada nas questões acerca da obra literária. Winograd (2015) assevera que a ação social que visa mudança ou resolução de problemas é realizada por intermédio da língua. Por isso, a produção textual é um elemento importante do letramento crítico (Quadro 1, Tópico 6). De acordo com o autor, os alunos produzem textos em formatos diferentes (a escrita, a fala, o movimento, as artes, as mídias sociais) para criar um mundo mais justo e inclusivo (WINOGRAD, 2015, p. 8). Por esse motivo, Silva (2020) incentivou os alunos a escreverem histórias fictícias sobre si mesmos em contextos fictícios e fantasiosos inspirados pela história do *Mágico de Oz*. As suas novas histórias mostraram que os alunos desconstruíram a história do livro e a reconstruíram trazendo aspectos da sua própria realidade.

Oliver Twist convida o leitor a refletir sobre a sua realidade permeada pela injustiça social. Nesse sentido, uma das opções para trabalhar com a escrita sobre esse livro na abordagem do letramento crítico é sugerir que os alunos escrevam uma versão alternativa da história, perguntando: “como você reescreveria a história de *Oliver Twist* para torná-la mais justa?”. Essa atividade, pensada por Silva (2020), tem por objetivo proporcionar aos alunos a reflexão crítica acerca das questões sociais pertinentes e oferecer a eles uma oportunidade de se tornarem autores de uma nova história, mais justa e igualitária.

Por fim, os autores das obras pesquisadas discutem a inclusão do ensino da língua inglesa no contexto do letramento crítico (Quadro 1, Tópico 7). Santos e Ifa (2013) relatam que a professora apresentou alguns aspectos linguísticos e estruturais da língua inglesa durante a aula com letramento crítico, embora eles não detalham os procedimentos que a professora utilizou para trabalhar esses aspectos. Silva (2020) ensinou aos alunos o vocabulário referente a sentimentos de uma maneira indutiva, com base no contexto, de acordo com a abordagem comunicativa do ensino. Em seguida, os alunos utilizaram essas palavras para descrever os seus próprios sentimentos e posteriormente para construir suas

narrativas fictícias inspiradas na história do Mágico de Oz, Dessa forma, Silva (2020) mostra que a reflexão crítica acerca da obra literária pode fornecer um contexto comunicativo para o ensino da língua.

Uma possível maneira de trabalhar a língua nas aulas de literatura na abordagem do letramento crítico é utilizar atividades baseadas em tarefas. Ellis (2003) sugere aplicar tarefas focadas em aspectos linguísticos (*focused tasks*) em situações reais de comunicação quando o professor precisa conscientizar os alunos sobre algum aspecto específico da língua. Tarefas focadas são utilizadas no âmbito do ensino comunicativo de línguas devido a sua dupla funcionalidade: por um lado, a sua ênfase no conteúdo da comunicação, por outro lado, a sua capacidade de apresentar um ponto gramatical de uma maneira comunicativa (ELLIS, 2003, p.142).

Por exemplo, o professor de inglês da turma do 9o ano que deseja trabalhar os verbos modais *should, must, have to, may* e *might*, previstos no texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 262), no contexto da obra *Oliver Twist* pode elaborar uma atividade baseada em tarefas utilizando frases críticas, sugeridas pelos próprios alunos, para os conscientizar sobre esse aspecto da língua inglesa. Dessa forma, a reflexão crítica acerca da obra literária oferece uma oportunidade de ensinar os verbos modais no contexto real de comunicação.

Conforme demonstrado nos trabalhos analisados, os autores destacam fatores como a importância de uso de recursos multimodais, de artes, de práticas dialógicas e colaborativas, da descentralização do papel do professor, da conexão do conteúdo com a realidade do aluno, da criação dos textos críticos e da inclusão do ensino da língua no contexto da reflexão crítica sobre a obra. Como resultado, o Quadro 1 apresenta, de forma sintética, pontos importantes para o letramento crítico ser trabalhado na sala de aula de forma significativa e enriquecedora.

TÓPICO	AUTORES
--------	---------

1. Uso de textos multimodais (cinema, vídeos no YouTube, livros em quadrinhos, músicas).	Wolf (2004) Santos e Ifa (2013) Winograd (2015) Leland <i>et al.</i> (2018) Silva (2020) Hsieh e Cridland-Hughes (2022)
2. Uso de artes.	Wolf (2004) Rozansky e Santos (2015) Leland <i>et al.</i> (2018) Silva (2020)
3. Implementação de práticas dialógicas e colaborativas.	Morgan (1997) Rozansky e Santos (2015) Sardinha (2018) Leland <i>et al.</i> (2018) Silva (2020) Freire (2021b)
4. Descentralização do papel do professor.	Morgan (1997) Wolf (2004) Rozansky e Santos (2015) Leland <i>et al.</i> (2018) Silva (2020) Hsieh e Cridland-Hughes (2022)
5. Ligação da obra com a realidade do aluno.	Rozansky e Santos (2015) Silva, Figueiredo e Abreu (2017) Sardinha (2018) Silva (2020) Freire (2021a)
6. Criação de textos que refletem a consciência crítica de alunos.	Santos e Ifa (2013) Rozansky e Santos (2015) Winograd (2015) Silva, Figueiredo e Abreu (2017) Silva (2020)
7. Inclusão do ensino da língua inglesa no contexto da reflexão crítica sobre a obra literária.	Santos e Ifa (2013) Sardinha (2018) Silva (2020)

Quadro 1. Tópicos para o desenvolvimento do letramento crítico na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo geral compreender como o uso de um clássico da literatura inglesa pode contribuir para o letramento crítico na escola. Com base nos resultados alcançados no desenvolvimento da pesquisa, pode-se afirmar que o referido escopo foi alcançado.

O primeiro objetivo específico foi verificar quais aspectos da obra literária, *Oliver Twist*, podem incentivar a reflexão crítica. Durante o trabalho, constatou-se que a obra expõe pobreza, divisão social e exploração de crianças, os quais são temas ainda presentes no mundo atual. Dessa forma, *Oliver Twist* tem o potencial de mostrar para os alunos como os sistemas de poder afetam as vidas das pessoas, incentivando, assim, reflexões sobre a injustiça social. Além disso, o trabalho demonstrou que *Oliver Twist* contém uma narrativa emocional sobre um menino órfão que reflete tensões interpessoais no contexto da desigualdade nas relações de poder. Esse tipo de narrativa pode incentivar os alunos a

posicionarem-se como sujeitos críticos da sua própria realidade.

No que se refere ao segundo objetivo específico, as sugestões para trabalhar com *Oliver Twist*, na perspectiva do letramento crítico, mostram algumas práticas que podem ser aplicadas, como o uso de recursos multimodais, de artes, de práticas dialógicas e colaborativas, a descentralização do papel do professor na aula, a conexão do conteúdo com a realidade do aluno, a criação de textos críticos e a integração do ensino da língua inglesa na aula com o letramento crítico. Portanto, os dois objetivos específicos deste artigo foram atingidos.

Esses resultados podem ajudar os professores de inglês que desejam trabalhar com o letramento crítico a utilizarem a literatura inglesa para incentivar a reflexão crítica em seus alunos. As sugestões aqui reunidas podem, também, ser usadas pelos professores de outras línguas com as suas respectivas literaturas, não somente pelos professores da língua inglesa.

Quanto às limitações, é importante salientar que esta pesquisa é somente bibliográfica e poderia ser ampliada para buscar resultados empíricos na sala de aula. As futuras investigações poderiam pesquisar a eficácia das práticas sugeridas na sala de aula, por exemplo: como o uso de textos multimodais poderia incentivar os alunos a se posicionarem como sujeitos críticos, provocando mudanças nas suas práticas sociais?

REFERÊNCIAS

ALLEN, D.; SMITH, P. **English and American Literature**. Milan: La Spiga Languages, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BURGESS, A. **A literatura inglesa**, São Paulo: Editora Ática, 2005.

BUTLER, T.; BOYD, A. Cultivating critical content knowledge: early modern literature, pre-service teachers, and new methodologies for social justice. In: EKLUND, H.; HYMAN, W. B. **Teaching Social Justice Through Shakespeare: Why Renaissance Literature Matters Now**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2019, p. 225-234.

CARDOSO, J. Cinema e literatura: correspondência e intersemiotividade entre as artes. In: ARAÚJO, R.C.; OLIVEIRA, W. **Literatura e interfaces**. Grande Vitória: Opção Editora, 2011.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.; DAMICO, J. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n° 9, 2001, p. 80-90.

CEVASCO, M. E.; SIQUEIRA, V. L. **Rumos da literatura inglesa**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

DICKENS, C. **Oliver Twist ou história de um órfão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. **Fragmentos**, Florianópolis, n° 33, 2007, p. 263-277.

ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FERRARI, S. C. M. (org.). **Filosofia política**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GORING, P.; HAWTHORN, J.; MITCHELL, D. **Studying Literature: The Essential Companion**. London: Arnold, 2001.

JANKS, H. Text, identities and ethics: critical literacy in a post-truth world. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 62, nº 1, 2018, p. 95-99.

HSIEH, B.; CRIDLAND-HUGHES, S. Teachers Enacting Critical Literacy: Critical Literacy Pedagogies in Teacher Education and K-12 Practice. *In: The Handbook of Critical Literacies*. New York: Routledge, 2022, p. 61-70.

KITAEVA, O. A. **Oliver Twist na sala de aula de inglês: letramento crítico por meio de um clássico da literatura inglesa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/ Inglês e Literaturas). Universidade Cândido Mendes. Campos dos Goytacazes, 2023.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach To Contemporary Communication**. New York: Routledge, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning**. 3rd edition. New York: Open University Press and McGraw Hill, 2011.

LELAND, C.; LEWISON, M.; HARSTE, J.C. **Teaching Children's Literature: It's Critical!** New York: Routledge, 2018.

LUKE, A. Critical literacy: foundational notes. **Theory into Practice**, v. 51, nº 1, 2012, p. 4-11.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2. ed. Campinas: Editora Pontes, 2015, p. 31-50.

MORGAN, W. **Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible**. London: Routledge, 1997.

MOURA JÚNIOR, O. M. **O Castanha do Pará**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, v. 43, nº 78, 2018, p. 13-23.

ROZANSKY, C. L.; SANTOS, C. T. Using Theatre of the Oppressed to Foster Critical Literacy. *In: WINOGRAD, K. Critical Literacies and Young Learners: Connecting Classroom Practice to the Common Core*. New York: Routledge, 2015, p. 57-69.

SANDERS, A. **The Short Oxford History of English Literature**. 3rd edition. New York: Oxford University Press, 2004.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The Especialist**, São Paulo, v. 34, nº 1, 2013, p.1-23.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 20, 2018, p. 01-17.

SILVA, J. G.; FIGUEIREDO, A. C. C.; ABREU, K. N. M. Conto "Negrinha" à luz do letramento crítico: uma experiência sobre identidade no projeto "Mais Educação". **Pensares em Educação**, São Gonçalo, nº 11, p. 108-120, 2017.

SILVA, N. S. M. A arte literária nas aulas de inglês: uma abordagem baseada no Letramento Crítico. **Leitura: Teoria & Prática**, São Paulo, v. 38, nº 78, 2020, p. 145-157.

SITTI, A. Social Injustice as Reflected in Charles Dickens' Oliver Twist. **ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities**, v. 1, nº 4, 2018, p. 409-422.

SOLERA, D. S. **Letramento crítico-literário no ensino de línguas estrangeiras: possibilidades e desafios**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-02122020-180300/en.php>. Acesso em: 01 out. 2022.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

WEFFORT, F.C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 4-32.

WINOGRAD, K. **Critical Literacies and Young Learners: Connecting Classroom Practice to the Common Core**. New York: Routledge, 2015.

WOLF, S. A. **Interpreting Literature with Children**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

ZAPPONE, M. H. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, nº 54, 2018, p. 409-433.