

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

RAFAELA DEVITTE JAWWAD

**O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA
PESQUISA EXPLORATÓRIA**

PORTO ALEGRE

2023

RAFAELA DEVITTE JAWWAD

**O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA
PESQUISA EXPLORATÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Letras da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em Letras.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARGARETE SCHLATTER

PORTO ALEGRE

2023

AGRADECIMENTOS

A todos os professores que passaram pela minha trajetória escolar na Educação Básica, e com olhar atento e cuidadoso, me escutaram, incentivaram e ensinaram a percorrer o caminho da leitura, da literatura, das línguas e do conhecimento.

A todos os professores que convivi durante a graduação em Letras, que ampliaram minha visão do ser professor e me apresentaram a pesquisa como uma forma de ensino.

À minha orientadora Margarete Schlatter, pelo apoio e suporte durante o percurso desta pesquisa. Ler, compreender e amoldar meus devaneios em textos acadêmicos não é tão simples, mas creio que conseguimos. Agradeço imensamente.

Aos meus colegas da graduação, que tornaram-se grandes amigos, Isabel, Eduardo, Gabriel, Tiago, Nicole, Kainan, Gibran, Jade e Isa, que viveram comigo intensamente as experiências do curso, me instigaram a crescer como pessoa e como professora. Não teria sido o mesmo sem as nossas risadas e reflexões no campus do Vale e na FACED sobre a docência, a vida e o mundo.

Aos meus amigos mais antigos, que são muitos para serem citados nominalmente, mas que estarão representados aqui por Luiz, Leo, Alice, Vitória, Lela e Amanda. Com vocês, já vivi mais coisas que saberia contar e cruzei o mundo, obrigada por estarem presentes na minha vida cada um à sua maneira.

A Débora e sua família, Raquel e Osvaldo, pelo acolhimento em sua casa e por proporcionarem um ambiente frutífero para a produção deste trabalho.

Ao Guilherme, pelo apoio e amor durante tempos turbulentos. Ao seu lado, tudo fica mais bonito. Obrigada por ser quem é e me inspirar a ser ainda mais quem sou. Te amo.

A Yaffa Rabeno e Laura Brito, por serem minhas parceiras em qualquer empreitada, porto seguro para todos os momentos, inclusive os de aflição com esse trabalho. Amo vocês!

À minha família, que mesmo espalhada por diversos cantos, me ampara e conforta nos caminhos da vida.

Mais especialmente, às minhas dindas, que desde o início me proporcionaram as melhores coisas e me acompanham em cada fase da minha vida com zelo e muito carinho. Vocês são incríveis, muito obrigada por tudo. Amo vocês!

Aos meus avós, Santana e Jair (*in memoriam*), que sempre estiveram comigo, nutrindo um amor incondicional. E, Lourdes e Durgham (*in memoriam*), por me apresentarem o mundo através de suas vivências e me ensinarem desde cedo sobre cultura e identidade. Obrigada por fazerem de tudo para proporcionar o melhor para seus filhos e netos, é um privilégio ser parte (e reflexo) da história de vocês.

Ao meu pai Agnaldo, que me mostrou o caminho das línguas adicionais desde o princípio da vida e sempre fez de tudo para me fazer sorrir. Obrigada por todos os livros, arvorezinhas, peras e maçãs, I love you.

À minha mãe Eliza, por sempre estar presente em todos os momentos, bons e ruins, persistir e resistir para eu poder viver tudo o que quisesse. Por me influenciar a seguir o caminho das Letras sem perceber enquanto estudava para a sua formatura, e por dizer que todo mundo deveria fazer esse curso. É realmente uma linda graduação. Esse diploma é nosso! Te amo daqui até a eternidade.

RESUMO

Ao longo do percurso do ensino de línguas adicionais na escola, é possível constatar que o texto literário não tem ocupado espaço privilegiado nos planos de ensino e que, em geral, há uma crença de que ele é muito complexo e de difícil acesso para os alunos, principalmente em níveis básicos. Considerando que é um dos compromissos da escola dar acesso à literatura no componente Língua Estrangeira na Educação Básica, o objetivo deste trabalho é realizar um estudo exploratório de trabalhos de conclusão de curso na área de Licenciatura em Letras (UFRGS) que tratem sobre o ensino de literatura em aulas de línguas adicionais. A partir de uma busca no repositório digital da universidade (<https://lume.ufrgs.br/>), foram localizados 29 TCCs que foram compilados e analisados quanto a língua, gênero discursivo e público-alvo mobilizados. Os resultados mostram que os trabalhos propõem revisões bibliográficas, projetos pedagógicos, unidades didáticas e atividades com textos literários e relatam experiências de ensino envolvendo uma grande variedade de gêneros literários no ensino de alemão, espanhol, francês, inglês e português como línguas adicionais. Aproximadamente metade dos trabalhos diz respeito à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a outra parte são propostas e relatos para cursos de línguas. Pode-se afirmar que os trabalhos trazem contribuições importantes para a área, indicando critérios para a seleção de textos literários e apresentando várias atividades e estratégias de ensino e, principalmente, confirmando a viabilidade de trabalhar com literatura em aulas de línguas adicionais na escola.

Palavras-chave: texto literário, línguas adicionais, ensino de literatura, literatura em língua adicional, letramento literário

ABSTRACT

Throughout the trajectory of additional language teaching in schools, it is possible to verify that the literary text does not occupy privileged space in lesson plans and, in general, there is a belief that it is too complex and difficult to be accessed by students, especially at basic levels. Considering that one of the school's responsibility is to give access to literature in Foreign Language classes in Basic Education, the objective of this research is to carry out an exploratory study of undergraduate theses in the area of language teaching (UFRGS) that study literary education in additional languages classes. Based on a search in the university digital repository (<https://lume.ufrgs.br/>), 29 TCCs were found, compiled and analyzed according to additional language, literary genre, and target audience. The results show that the theses propose bibliographic reviews, pedagogical projects, lesson plans and activities with literary texts, and report teaching experiences encompassing a big variety of literary genres in the teaching of German, Spanish, French, English and Portuguese as additional languages. Approximately half of the undergraduate theses relate to Basic Education (Kindergarten, Middle School and High School) and the other part are proposals and reports concerning language courses. It can be stated that they bring important contributions to the field of study, indicating criteria to literary text selection and presenting several activities and teaching strategies, and mainly, confirming the viability to work with literature in additional language classes at school.

Keywords: literary text, additional languages, literary education, literature in additional languages, literary literacy

“Criar o que não existe ainda deve ser a
pretensão de todo sujeito que está vivo.”

Paulo Freire

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Progressão de textos literários em inglês LA proposta por Santos (2015)	28
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Coleção de TCCs sobre ensino de línguas adicionais com textos literários.....	33
Tabela 2: Línguas adicionais mobilizadas nos TCCs.....	38
Tabela 3: Gêneros artístico-literários mobilizados nos TCCs.....	39
Tabela 4: Níveis de ensino e faixas etárias referidas nos TCCs.....	41
Tabela 5: Síntese dos resultados.....	44

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. A LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUAS: PENSAR O MUNDO POR MEIO DE TEXTOS LITERÁRIOS.....	14
2.1. “A literatura é o sonho acordado das civilizações”.....	14
2.2. O texto literário no ensino de línguas adicionais.....	18
2.3. Abordagens de ensino de literatura.....	24
3. ESTUDO EXPLORATÓRIO: TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO SOBRE ENSINO DE LITERATURA EM LÍNGUAS ADICIONAIS.....	31
3.1. Procedimentos metodológicos.....	31
3.2. TCCs (Letras/UFRGS) sobre o ensino de literatura em línguas adicionais.....	33
3.3. Línguas, gêneros e públicos-alvo mobilizados nos TCCs.....	38
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

1. INTRODUÇÃO

O hábito que me manteve suspensa em terras mágicas por muitos anos e me trouxe uma capacidade de interpretação e raciocínio que se destacaram ao longo do percurso escolar foi a leitura de textos literários. Não era somente correr os olhos pelas páginas e conectar palavras, mas sim criar sentidos, encapá-los com os sentidos presentes na minha realidade e compreendê-los para além daquele enredo. Como esse momento da história de tal personagem pode encontrar a minha própria história? E como essas personagens me fortaleceram para encarar minhas próprias vivências?

Acredito que a revelação do mundo através das experiências literárias imprime marcas profundas em qualquer leitor. Com minhas leituras e a partir da imaginação, vasculhei montanhas em busca de tesouros perdidos, bebi chá com coelhos e raposas e visitei cidades que nunca pensaria em ir. Exercitei a mente e conduzi novas vidas com o passar das páginas, impressionada com a força do fluxo de pensamentos que surgiram a partir desse encontro. Conseguir constituir um universo inteiro cheio de nuances me impactava desde criança.

Na primeira infância, ao encontrar a criação e o desenvolvimento da Terra em *Histórias do Mundo para crianças* de Monteiro Lobato, eu ainda mal imaginava o quanto poderia desvendar através da leitura, mas já visualizava caminhos se abrindo, surgiam baús cheios de histórias e fotografias de outras pessoas em países distantes batendo na minha porta. Um pouco mais velha, quando li *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder, descobri que alguém lá na Noruega poderia me ensinar a arte do pensamento, a filosofia, através de cartas, cartões postais, charadas e questionamentos entregues em uma caixa de correio, e, assim, mais uma vez, minha mente foi invadida pelas possibilidades da leitura e da literatura.

Quem são os seres humanos sem suas fabulações? Conversar com os personagens que acompanham a sua história, envolver-se com a dinâmica familiar de tal pessoa e perceber como ela se parece com a sua ou como ela é diferente da sua, acaba por incluir mais possibilidades de vida no seu mundo. Todorov (2014) fala sobre esse encontro como a inclusão na nossa consciência de novas maneiras de ser, que nos ampliam internamente, fornecendo opções e horizontes a seguir. Construindo assim, alternativas para a sua própria vida, quando os caminhos do outro se apresentam e acabam convergindo ou divergindo dos nossos, despertamos para novas perspectivas e realidades e buscamos novas oportunidades.

A questão que motiva este trabalho é a leitura e a literatura durante o percurso escolar e como ela é capaz de ampliar o universo do aluno leitor. Porém, não pretendo falar sobre a literatura em língua portuguesa, aquela que conduz a maior parte do tempo escolar e que já é amplamente discutida por pesquisadores que estudam a formação do leitor na Educação Básica (ZILBERMAN, 2008; COSSON, 2006, entre outros), mas sobre a literatura em línguas adicionais¹ (doravante LA), aquelas que poderão ampliar os horizontes do estudante para mundos e culturas que se constroem em outras línguas.

O ponto gerador desta pesquisa exploratória encontra-se na reflexão sobre minha própria trajetória escolar, as aulas de Língua Inglesa² que tive ao longo de minha formação e a relação dessas com o texto literário. As aulas foram muito importantes para minha evolução no uso da língua por meio de textos de vários gêneros, mas com raras incursões em textos literários. Na minha experiência, o acesso à literatura em língua adicional era mais restrito naquela época, não encontrava livros em inglês à mostra na biblioteca escolar ou nas livrarias que frequentava, por exemplo. Por ser uma ávida leitora, acredito que, se durante a vida escolar fosse solicitada ou sugerida a leitura de textos literários em inglês, o caminho de conexão com a língua poderia ter sido mais proveitoso e generoso, gerando contatos mais pessoais e profundos com a língua. A experiência que não tive na infância e na adolescência hoje, como professora de língua inglesa, me faz pensar que o incentivo à leitura de textos literários em língua adicional não é comum no ensino de línguas. Porém, não deveria ser?

Se somos professores de línguas e queremos que os nossos alunos criem competências linguísticas em LA, por que não incentivamos a leitura de textos literários? Nas aulas de Língua Portuguesa, é esperado que sejamos apresentados a vários gêneros textuais e uma gama de autores e textos literários (canônicos ou não), com vistas a conhecer o patrimônio artístico-literário, ampliar nosso repertório cultural e linguístico, aprimorar nosso jeito de nos expressar oralmente e por escrito, construirmos nossa própria voz pessoal e social. Por que isso também não é o foco das aulas de LA? Por que não criar uma comunidade de aprendizagem que fortaleça o entendimento de si mesmo e do próximo em outra língua através da leitura de produções artísticas e literárias?

¹ Uso o termo “línguas adicionais” ao invés de “línguas estrangeiras” porque entendo que, assim como Schlatter e Garcez (2012), o educando pode já ter línguas distintas em seu repertório, e o que queremos na escola é o acréscimo de uma nova. Além disso, essas línguas são partes importantes para a cidadania contemporânea, nos nossos próprios círculos sociais e nos contextos entre pessoas de diferentes formações socioculturais e nacionalidades, como meio de comunicação transnacional.

² Utilizo letras maiúsculas para me referir ao componente curricular e letras minúsculas para me referir à língua em si.

A partir dessas inquietações, neste trabalho me propus a fazer um levantamento exploratório de trabalhos que tratam do ensino de literatura em LA. Buscando conhecer o que tem sido discutido nessa área, este trabalho tem o objetivo de fazer uma análise inicial de trabalhos de conclusão de curso (doravante TCC) no curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre o ensino de textos literários em LA, para verificar do que tratam, quais os gêneros literários focalizados e em que línguas e quais contribuições trazem. Compilar o que já foi produzido pode propiciar um entendimento sobre o que tem sido proposto e como tem sido desenvolvida a prática de ensino de LA em torno de gêneros literários e pode indicar caminhos para o que pode ser feito adiante por professores que já atuam na escola e professores em formação.

Alinhada com o que propõe Candido (2004), entendo literatura como

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos (CANDIDO, 2004, p. 174).

Levando em consideração a amplitude da construção literária e os múltiplos meios que dão suporte ao leitor na atualidade, e entendendo que o encontro com o universo da ficção corresponde “a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2004, p. 175), pretendo, a partir da compilação de TCCs sobre o ensino de literatura em LA produzidos no âmbito da Licenciatura em Letras na UFRGS, contribuir com subsídios a professores de LA para refletir sobre a relevância de incluir o texto literário em seu planejamento de aulas.

A partir desta introdução, o trabalho está organizado em mais três capítulos. No capítulo 2, discorro sobre a literatura no ensino de línguas abordando a importância da inserção do texto literário no percurso escolar e nas aulas de línguas adicionais e discuto abordagens para o ensino de literatura. O capítulo 3 trata do estudo exploratório que empreendi sobre TCCs defendidos no Instituto de Letras (UFRGS) que tratam do ensino de literatura em aulas de línguas adicionais. Início apresentando os procedimentos metodológicos adotados, para depois relatar os resultados do levantamento feito, analisando os TCCs quanto a línguas adicionais, gêneros literários e públicos-alvo mobilizados. Por fim, no capítulo 4, teço algumas considerações finais sobre as contribuições dos trabalhos que analisei e sugiro futuras pesquisas.

2. A LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUAS: PENSAR O MUNDO POR MEIO DE TEXTOS LITERÁRIOS

“Um leitor vive mil vidas antes de morrer. O homem que nunca lê vive apenas uma.” George R.R. Martin

2.1. “A literatura é o sonho acordado das civilizações”³

Muitas vezes, ao apresentar um novo texto para alunos em uma aula de inglês, ouvi deles: “Mas profe, por que tenho que ler isso? Não precisamos só aprender as regras?”. Ao escutar essas perguntas, podia retornar mentalmente a aulas de graduação em que passávamos horas discutindo sobre a centralidade do texto em aulas de língua e a relevância de focalizarmos gêneros do discurso e literatura. É possível que nos surpreendamos com alunos que parecem querer aulas-depósito e uma educação bancária⁴ (FREIRE, 1987), aulas em que o professor escreve o conteúdo no quadro, os alunos copiam e “absorvem”, mas essa também é uma prática que eu muitas vezes vivi na minha trajetória escolar e que busco contrapor.

Entendo que um dos compromissos da escola é

[...] permitir que a aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro aconteça para que possamos agir de maneira situada, diversificada, criativa, crítica e atuante no nosso dia a dia (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 14).

Como modificar então uma tradição de ensino de inglês em que a expectativa de conteúdos a serem ensinados são regras gramaticais e listas de vocabulário para que se construam encontros em que possam ser lidos e discutidos textos literários?

Em *O direito à literatura* (2009), Antonio Candido argumenta que, como um bem incompressível – que não pode ser negado a ninguém –, a literatura é indispensável para a construção do ser e a compreensão do mundo de cada um. Segundo o autor, os efeitos da literatura resultam de três aspectos que a constituem:

³ Candido (2009, p. 175).

⁴ Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire estabelece a “educação bancária”, baseada na relação entre educador como sujeito narrador, detentor de informações, e educandos como objetos pacientes, ouvintes. Nessa concepção de educação, a tarefa do educador é “encher” os educandos de conteúdos, fragmentos alienantes da realidade, que devem ser memorizados pelos educandos, e não compreendidos. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, 1987)”.

[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2004, p. 176).

Por essas razões, o ser que lê organiza o mundo a partir da palavra organizada, de um todo articulado e coerente; responde ao que lê com emoções, sentimentos e reflexões sobre outros pontos de vista; amplia seu mundo, aprimorando sua percepção de si, envolvendo-se na história do outro, observando e conhecendo a sociedade e outras culturas. Nesse sentido, como diz Candido (2004, p. 180): “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”.

Quando lemos um texto literário de algum período histórico específico, podemos encontrar uma nova realidade sem sairmos de nós mesmos, entrando em contato com a voz-narrador e a voz-autor naquele contexto específico. De acordo com Zilberman (2008, p. 17), a “leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história”. O vislumbrar do outro nos leva a pensar sobre quem somos e o que queremos ou como podemos nos aproximar ou afastar do que é descrito. O ser humano é composto e movido pelas emoções e em todo momento busca se conectar, seja com o ambiente ou com outras pessoas. Na literatura, temos a representação da essência humana, como ela é e como pode ser, com suas qualidades e defeitos, seus encontros e desencontros, o que fornece um panorama da vivência humana no decurso do tempo.

No percurso da vida escolar, a criança faz-se adolescente, transforma-se em jovem adulto e, ao longo dessa trajetória, vai encontrando textos escritos que, somados a experiências com o outro, vão construindo seu repertório. É compromisso da escola apresentar multiplicidades de textos, trabalhar a diversidade de pontos de vista e desenvolver vontades em cada ser que vive pelo menos seis horas por dia em suas salas. A literatura abre todas essas possibilidades: ao interagir com o texto literário, o educando pode perceber as formas possíveis de organizar emoções, inquietações e sonhos e principalmente conceber a sua própria voz, pois ao apreender a linguagem e ampliar o seu repertório discursivo, cultural e linguístico, o estudante toma a língua para si e constrói seu próprio entendimento e seu linguajar. Cosson (2006) afirma que

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada

e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2006, p.16).

Acredito que a literatura possui um poder transformador e nos leva a caminhos não percorridos que apresentam possibilidades para além da nossa realidade cotidiana. Até mesmo o cotidiano é percebido de outra forma em crônicas e contos, por exemplo. O ser humano cresce e se fortalece a partir das fabulações, é com o brincar de historinha na infância que podemos construir histórias mirabolantes na adolescência e enfrentar as dificuldades com criatividade na vida adulta. Precisamos do tempo de leitura e dos registros que essas leituras deixam em nós. Segundo Todorov (2014),

[...] a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial (TODOROV, 2014, p.78).

Ou seja, as leituras literárias reverberam dentro do ser ao longo dos anos e das vivências experienciadas, e a construção da biblioteca interna pode conduzir o leitor a encontrar seu próprio caminho.

Para iniciar o percurso de leitor de obras literárias, é importante que este seja trilhado em parceria, se possível, com a ajuda de leitores mais experientes, entre os quais o professor. Conhecedor de seus alunos e levando em conta a maturidade e os anseios dos educandos, o professor poderá propor obras que façam sentido para a turma e que possam propiciar o encontro deles com questões relevantes para a compreensão de si e do seu mundo. As experiências individuais dos estudantes com a leitura são essenciais para a ampliação de sentidos de uma obra literária, e a discussão coletiva sobre os sentidos e efeitos estéticos do que está sendo lido é o que potencializa essa experiência na medida em que possibilita o pertencimento a uma comunidade leitora.

O texto literário nos aproxima de quem queremos ser (ou não ser), pouco a pouco ele modifica a essência daquele que lê, como o vento que sopra e gradativamente modifica a paisagem. A transformação do ser ocorre através das vivências que se tem no ato de ler, ao encontrarmos experiências que não são nossas, mas que se tornam nossas a partir da leitura e das trocas com o outro sobre a leitura.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, **ela**

é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade
(Cosson, 2006, p.17, grifos meus).

Como professores de línguas, muito provavelmente vivenciamos relações significativas com textos literários em nossa formação e/ou ao longo de nossas vidas, porém nossos estudantes em sala de aula podem ainda não ter tido essa experiência ou mesmo podem ter outra visão. São muitos os desafios vivenciados por alunos em aulas de inglês em escolas públicas: não raro há uma crença generalizada de que não se pode aprender uma língua adicional na escola, em muitos casos, há falta de material didático, de professores preparados e, principalmente, uma carga horária reduzida para se familiarizar com uma língua que muitas vezes os oprime (e encanta) até certo ponto.

Pereira *et al* (2021, p.19) defendem o ensino de línguas adicionais com literatura e argumentam que “o ensino [de inglês] com textos literários pode proporcionar aos alunos um contato cultural, além de um consequente aprendizado contextualizado da língua”. Alinhada com os autores, parto do pressuposto de que é possível e desejável trabalhar com texto literário em aulas de língua adicional na escola e que o texto literário possibilita ampliar o repertório cultural e linguístico dos alunos, apreciar uma obra em sua língua original com suas peculiaridades e marcas sócio-históricas. Essa experiência em um coletivo de colegas leitores e mediada por leitores mais experientes pode criar vontades de pesquisar mais sobre o local, a época, os autores daquele período e estimular mais leituras, ampliando ainda mais o acervo interno e compartilhado dos educandos e suas visões de mundo.

Além disso, o texto literário instiga a imaginação do aluno, o faz encontrar situações novas que geram outro tipo de relação com o que está sendo lido, envolve emoções, causa preocupações, risadas e identificações consigo e com outros. Muito mais do que uma frase a ser completada no quadro consegue fazer, a leitura pode gerar autoconfiança na fala e na escrita pela familiaridade com mais formas de dizer. Construir um imaginário em uma língua adicional e entrar em contato com universos distintos podem motivar a aprendizagem da língua para fluir e fruir o texto literário e para além do texto, nas trocas com o outro e na criação de projetos e planos pessoais.

Dito isso, entendo que

A literatura não deve ser vista como um obstáculo da aprendizagem, bem como não pode ser encarada como somente mais um conteúdo a ser cumprido no currículo. Na verdade, deve ocorrer o contrário, na medida em que a literatura é mais um dos meios de se aprender a língua de maneira frutífera, em que o aluno aproveite o processo ao mesmo tempo que o considere importante para o seu aprendizado (PEREIRA *et al*, 2021, p. 22 e 23).

2.2. O texto literário no ensino de línguas adicionais

Pode-se afirmar que o ensino de línguas adicionais, em geral, envolve as habilidades de compreensão oral, produção oral, leitura e produção escrita. Uma breve análise dos textos e de atividades propostas em livros didáticos de inglês, no entanto, mostra que, principalmente nos níveis inicial e intermediário, o foco permanece em situações pontuais de comunicação (se apresentar, falar sobre a família, sua rotina, o que gosta, pedir um café, reservar um quarto de hotel, comentar notícias, opinar sobre questões polêmicas, etc.), a leitura de textos (ou trechos de textos) que integram tais ações, regras gramaticais e vocabulário para realizá-las. Nessas propostas didáticas, o texto literário raramente entra em cena, e isso se deve a um percurso histórico de metodologias de ensino de línguas adicionais.

A busca pelo método perfeito atordoou pesquisadores por anos, e essa procura gerou diversas possibilidades, modulando uma espécie de pêndulo no qual um novo método estabelecia orientações contrapondo às anteriores, como se não pudesse haver nada em comum, mas sempre em divergência. No princípio do ensino de línguas, o texto literário era a base fundamental para a construção do conhecimento. Os contextos de ensino eram restritos às elites que podiam financiar tutores aos seus filhos, que possuíam o tempo necessário para a leitura e o estudo dos grandes clássicos.

A união poética do útil com o agradável fez com que o uso educativo dos textos literários se transformasse em tradição escolar, sobretudo no ensino de idiomas, passando do latim e do grego antigo às línguas modernas estrangeiras e maternas. Durante muito tempo, *o espaço da literatura na sala de aula era o mesmo do ensino de leitura e escrita e da formação cultural do aluno*. Nos melhores momentos dessa tradição, dedicada essencialmente à educação das elites, os alunos aprendiam a ler de simples contos infantis às obras complexas do cânone literário. Com os textos literários, aprendiam a escrever as primeiras letras até emular o estilo de grandes autores. Ao realizar os exercícios de leitura e escrita, adquiriam o domínio da norma culta da língua e incorporavam uma série de referências que lhes permitiam dialogar com a cultura do passado e do seu tempo. Em outras palavras, a literatura em sala de aula era a matéria com a qual se construía os elos que formavam uma corrente entre escola, língua e sociedade – a própria essência da formação humanista (COSSON, 2010, p.56, grifos do autor)

Esse método clássico ou tradicional de ensino de línguas se constituiu como a principal forma de aprendizagem por um longo período. Dessa tradição, constituiu-se o método *grammar translation*, que foi o início das metodologias modernas de ensino de línguas durante o século XIX. Os textos literários eram lidos e traduzidos, dando destaque à exploração da cultura do outro e à moralidade do que era apresentado no texto. Um dos focos do ensino era o texto literário e sua apreciação para a formação do leitor culto através dos

grandes clássicos estrangeiros. Porém, o que era descrito ali era inquestionável e não podia ser reelaborado pelo leitor, prezava-se uma leitura correta e um uso de uma determinada variedade linguística com apoio de resumos da gramática normativa e listas de vocabulário.

Esses textos eram considerados o modelo de língua perfeita e deveriam ser memorizados e imitados. Ainda que as atividades partissem sempre do texto, elas não abordavam os processos de compreensão leitora, pois a apreensão do conteúdo se dava sempre por questionários fechados, respeitando totalmente o expressado no texto (SANTOS, 2015, p. 44 e 45).

Em decorrência disso, o método clássico foi amplamente criticado pelas teorias posteriores, gerando, segundo Pereira *et al* (2021), uma possível aversão a esse modo de ensinar e um afastamento do texto literário das aulas de línguas adicionais.

Como o referido método era quase que exclusivamente centrado na tradução de textos literários, considerados como o referencial normativo único de domínio linguístico, fundiram-se na mesma imagem de ineficácia metodológica a tradução e o uso da literatura no ensino de línguas estrangeiras. Ao desprezar acertadamente um método para o qual nunca houve uma sustentação teórica, também fomos afastando a literatura das salas de aula de língua estrangeira, sem notar que estávamos jogando o bebê fora junto com a água do banho (PEREIRA *et al*, 2021, p. 8).

Em resposta à crítica ao método *grammar translation*, surge o Método Direto. Neste, a aula de línguas se afastou do texto literário, focalizou a fala e a pronúncia, e os diálogos tornaram-se o texto central, pois era necessário aprender a língua para falar, a escrita ficou em segundo plano. Houve uma oposição à tradução e ao uso de outra língua para ensinar a língua-alvo, tudo deveria ser através da língua-alvo, assim se priorizava o uso de imagens e gestos para a compreensão de objetos do cotidiano. Os diálogos em situações comunicativas do cotidiano eram os textos principais focalizados. De acordo com Leffa (2016), é a primeira vez que as quatro habilidades (compreensão oral, produção oral, leitura e produção escrita) são integradas no ensino de línguas adicionais, mas com uma prioridade para a comunicação oral. O texto literário passou a ser algo para além da sala de aula, especialmente porque nem a leitura nem a produção escrita eram focos primordiais.

Na época da Segunda Guerra Mundial, outro método muito próximo da abordagem direta se estabeleceu fortemente, o Método Audiolingual, também conhecido por “método do Exército”. O objetivo era capacitar soldados a se comunicarem oralmente, dessa forma novamente a escrita ocupa posição secundária e a leitura de textos literários torna-se praticamente inexistente. Com base nas teorias estruturalista e behaviorista, o ensino tinha seu foco nas estruturas sintáticas, morfológicas e fonológicas apresentadas através de diálogos, padrões linguísticos e repetições (*drills*). A supremacia da língua falada sobre a escrita

torna-se iminente no ensino de línguas adicionais, e os laboratórios de língua são criados para a apresentação de gravações de falantes nativos, novo e importante recurso audiovisual da época.

Com o declínio do audiolingualismo na década de 1970, uma nova abordagem surge em sincronia com a tradição dos estudos semânticos e sociolinguísticos, com ênfase no estudo do discurso, é a Abordagem Comunicativa. Para esta, a língua é vista como um conjunto de eventos comunicativos, e o objetivo de ensino era pensar naquilo que se faz com a língua e não nas formas linguísticas, como nos métodos anteriores. De acordo com Leffa,

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma lingüística, mas na comunicação. As formas lingüísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical (LEFFA, 2016, p.37).

A abordagem comunicativa centra-se, portanto, no que o indivíduo pode fazer por intermédio da língua, os atos de fala que deseja produzir nas circunstâncias em que está inserido naquele momento. O sentido da comunicação é determinado pelo contexto social, conhecimento prévio e formas linguísticas, porém essa não é mais um fator determinante. A comunicação tem um propósito, não pode ser artificial, por isso, o uso de materiais autênticos e alternativos para o desenvolvimento da aprendizagem, por exemplo: jogos, dramatizações, mapas, tarefas para soluções de problemas e inúmeros impressos que fazem parte do cotidiano, tais como:

[..] jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente. O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua (LEFFA, 2016, p. 38).

É importante essa retomada dos diversos gêneros textuais presentes na sociedade por essa abordagem; o texto literário, no entanto, se manteve fora desse repertório de uso, servindo apenas, esporadicamente, como pretexto para tratar de uma situação de comunicação ou um item gramatical. De acordo com Santos (2015), na abordagem comunicativa,

O texto e a leitura são apenas promotores de situações que permitem a comunicação. Com isso, o gênero literário se insere nesses métodos como um recurso que terá a mesma utilidade que qualquer outro gênero textual: fomentar a comunicação. Dessa forma, subutiliza-se o TL [texto literário], transformando-o em mais um recurso para a prática da produção oral, escrita e dos aspectos gramaticais (SANTOS, 2015, p. 46).

A expansão da pesquisa científica sobre o ensino de línguas adicionais gerou novas críticas aos métodos vigentes e ampliou essa visão novamente a partir dos anos 90. Alguns linguistas já mencionavam a impossibilidade de método perfeito para o ensino de LA, mas é a partir da pesquisa de Prabhu (1990) que é estabelecido que não existe um método ideal para ensinar e aprender uma língua, tudo depende do contexto, e diferentes métodos podem ser usados em um mesmo contexto. Assim, se estabelece mais uma possibilidade de método a partir da insatisfação com os anteriores, o pós-método.

Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (2003) propõem o ecletismo de metodologias, a ideia de que partes de diferentes métodos podem ser usados em uma mesma aula. Kumaravadivelu (2003) reestrutura a compreensão de estudo de línguas com uma proposta baseada em três parâmetros: *particularidade* – sensibilidade ao contexto de ensino e aprendizagem; *praticidade* – o professor monitora a eficácia da sua prática de ensino e a adapta com autonomia; e *possibilidade* – na qual o autor estabelece conexões com Paulo Freire, compreendendo as relações de poder e dominação dentro da sala de aula e como as experiências dos alunos devem ser consideradas para a fluidez do ensino e da aprendizagem.

Tendo como base sua experiência da sala de aula, o professor poderá incorporar o novo ao antigo; dependendo do contexto de ensino-aprendizagem, de sua experiência, de seu nível de conhecimento, etc. Dessa forma, o professor pode fazer suas escolhas metodológicas de forma mais coerente e adequada tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente (MAGALHÃES, 2012, p. 6 e 7).

Não obstante, mesmo no pós-método, o texto literário continua sendo subutilizado, pois este retoma o que foi feito ao longo do tempo pelas diversas metodologias. Como afirma Santos (2015),

Ao não utilizar o TL [texto literário] em sala de aula, o professor de língua estrangeira acaba por criar vários mitos em torno do uso desse gênero em sala de aula (cf. Santos, 2014)³, tais como: é um gênero próprio para ensinar cultura; é difícil de ser trabalhado; não é um texto autêntico; não é próprio para a prática comunicativa, pois não é produto de um ato de comunicação e, por fim, as atividades com o TL não devem ocupar o mesmo grau de importância que as propostas com outros gêneros (SANTOS, 2015, p. 41).⁵

⁵ A nota de rodapé 3 da citação remete a outro texto da autora: “Pesquisa feita exclusivamente com professores de Espanhol como língua estrangeira (E\LE) e a ser publicada em SANTOS, Ana Cristina dos. — “O professor de LE e o uso do gênero literário em sala de aula”. In: ARAÚJO, Antonia Dilamar; Araújo, Julio Cesar. Os

As crenças sobre o uso do texto literário se retroalimentam com a exclusão destes das salas de aula. E a situação não parece ter mudado no que está proposto hoje como currículo para Língua Inglesa na Educação Básica. Ao analisarmos o que está previsto para o ensino de literatura no componente Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se que, embora esteja presente nas competências específicas da área de Linguagens, infelizmente, o texto literário segue não ocupando um espaço privilegiado nos objetivos do componente Língua Inglesa.

Conforme podemos verificar no documento, na área de Linguagens, o ensino de literatura está contemplado nas competências específicas 5 e 6, respectivamente, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio:

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017, p. 65);

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017, p. 490).

No componente Língua Inglesa, consta na competência específica 6 do Ensino Fundamental, a saber,

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2017, p. 247).

No entanto, se observarmos a lista de objetivos de aprendizagem de Língua Inglesa ao longo da etapa, há somente três objetivos de leitura do 8º ano que fazem menção ao texto literário:

(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.

gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana: Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Fortaleza: Edições UFC. (no prelo)”.
22

(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.

(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas (BRASIL, 2017, p. 256-259).

No Ensino Médio não há proposta de objetivos de aprendizagem específicos para Língua Inglesa; os objetivos do componente estão contemplados no âmbito da área de Linguagens. Dentre esses, pode-se dizer que a literatura está contemplada no campo artístico e cultural mencionado nos objetivos abaixo (associados à competência específica 6 mencionada acima). No entanto, a presença de textos literários fica bastante enfraquecida considerando que não há menção explícita a eles nem objetivos de aprendizagem específicos relacionados à literatura no componente.⁶

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas. (BRASIL, 2017, p. 496)

⁶ Cabe ponderar que, se comparada a documentos normativos anteriores, pode-se dizer que a BNCC contempla o texto literário no ensino de inglês na escola. Considero, no entanto, que, se a literatura é mencionada explicitamente somente em três objetivos de aprendizagem de Língua Inglesa em todo o percurso da Educação Básica, segue não sendo suficientemente valorizado em relação a outros textos. Isso fica mais evidente se compararmos a versão vigente (BRASIL, 2017) à versão anterior (BRASIL, 2016), na qual o texto literário estava presente no componente Língua Estrangeira em todo o percurso escolar, conforme pode ser conferido nos seguintes objetivos de aprendizagem referentes a práticas artístico-literárias (dois objetivos em cada ano do Ensino Fundamental e três no Ensino Médio): EF06LE03, EF06LE04, EF07LE03, EF07LE04, EF08LE03, EF08LE04, EF09LE03, EF09LE04, EM20LI05, EM20LI06, EM20LI07 (BRASIL, 2016, p. 372-373 e 540). As práticas artístico-literárias “referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que envolvam a fruição estética, a criatividade e a reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos, a partir de textos artístico-literários. Os gêneros do discurso focalizados nessas práticas incluem textos artístico-literários em língua estrangeira, em sua versão original ou em recriações (versões para neoleitores, adaptações para filmes, canções, pinturas, quadrinhos, fanfiction etc.), de culturas estrangeiras ou locais” (BRASIL, 2016, p. 126).

2.3. Abordagens de ensino de literatura

Zilberman (2008), ao se referir ao ensino da literatura na escola, observa que a leitura de textos literários frequentemente torna-se uma prática inusitada, por ser considerada distante da realidade vivida no ambiente escolar ou porque professores muitas vezes não encontram espaço para o texto literário no currículo ou muito difícil para os alunos, corroborando as crenças sobre o uso de texto literário em sala de aula mencionadas acima. Madga Soares (2006) acrescenta que, no ambiente escolar, a literatura (ou qualquer área de conhecimento) é “sempre e inevitavelmente escolarizada” (p. 25). Para a autora, algumas práticas que dificultam a escolarização da literatura são: a desestruturação da narrativa nos livros didáticos com a conseqüente descaracterização dos gêneros literários, como, por exemplo, a poesia quando só é analisada por seus aspectos formais; uma seleção limitada de autores e obras, gerações inteiras leram as mesmas histórias na escola e consideram somente certos autores como literatura, limitando o conceito e gerando preconceitos; a ausência de referências bibliográficas, que acabam por “desapropriar o autor do texto” (p. 29); e os pseudotextos, que são ajuntamentos de palavras que se “vestem” de texto narrativo gerando um falso conceito de texto e de leitura. Assim, quando um texto verdadeiramente literário é apresentado aos alunos, isso parece gerar uma dificuldade ou falta de disposição ou tempo para ler, pois suas expectativas estão condicionadas a determinadas formas prontas e irrealis.

No planejamento de aulas de línguas, em geral selecionamos textos pensando também em como poderão ser aproveitados para o ensino de formas linguísticas e estilísticas, características do gênero textual e do conteúdo temático ali proposto. Por vezes, limitamo-nos a configurações mais básicas pelo receio de que os alunos não irão entender ou gostar. No entanto, talvez fosse mais interessante para eles o desafio: trazer um tema que os interesse e estimule a pesquisar pelas palavras que não compreendem ou por assuntos que não dominam mas querem discutir, fazer adaptações do que leem para gêneros textuais que os cativem mais ou que estão mais familiarizados.

Pensando em como construir uma boa aula de leitura de textos literários em Língua Portuguesa e uma escolarização de literatura efetiva dentro do ambiente escolar, Cosson (2006) propõe uma metodologia para trabalhar o *letramento literário*, “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON,

2009, p. 67). A **sequência básica** proposta pelo autor para desenvolver no educando uma leitura ativa e formativa do texto literário tem quatro etapas principais: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

A **motivação**, fase inicial e essencial para a abordagem, prepara o estudante para adentrar o texto, por exemplo, colocá-lo frente a uma situação que necessita de resposta a uma pergunta ou uma posição sobre um tema podem estimular os estudantes a discutir e viabilizar caminhos de entrada ao texto. Como diz o autor, boas práticas de motivação “são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2006, p.55).

Na **introdução**, tem-se em vista uma breve etapa de apresentação do autor e da obra selecionada, buscando possibilitar que “o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (p.61). Não é necessária uma exposição detalhada da vida do autor e de todos os textos já escritos por ele, mas as informações relevantes para a compreensão do texto e do seu contexto de produção, o que também poderá contribuir para justificar a escolha da obra a ser lida. Como diz Cosson, uma questão essencial nessa etapa é a apresentação física da obra, para que os alunos possam ter acesso à leitura da capa, da orelha, dos elementos paratextuais que introduzem o texto antes da sua leitura. A diagramação e a edição auxiliam a instigar a curiosidade do leitor, uma experiência semiótica que faz parte do ato de ler. Seria interessante apresentar diferentes edições para que os alunos possam observar as diversas formas de publicação da obra e criar um ambiente para que eles façam suas próprias incursões nessa materialidade.

A **leitura** do texto é a terceira etapa da sequência. Se o texto for curto, pode ser lido em sala de aula com a mediação do professor; se for longo, é importante fazer “contratos de leitura” com a turma ou “pactos de leitura” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 91), visando discussões em aula sobre o que foi lido. Estes são momentos em que o professor convida os alunos a apresentarem suas impressões da leitura em desenvolvimento, podem ser simples conversas sobre o andamento da história ou atividade mais específicas (COSSON, 2006, p.62). A última etapa da sequência é a **interpretação**. Para Cosson (2006), ela ocorre em dois momentos, um interno e outro externo. O interno é o momento de encontro do leitor com a obra, como ele a percebe e a interpreta com suas ferramentas de leitura. O externo, que é o foco do autor, “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (p.65). A escola é o espaço de compartilhamento de interpretações e ampliação dos sentidos e horizontes de leitura, momentos fundamentais para a construção de uma comunidade de leitores.

Para Cosson, essa sequência básica funciona muito bem no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, ou mesmo em anos escolares anteriores, caso relevante, a sequência pode ser ampliada para incluir os saberes literários, suas escolas, teorias, características estilísticas e seus efeitos de sentido. Para tal, o autor propõe mais quatro etapas na sequência, a saber: *primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão*.

A **primeira interpretação** é a apreensão global do texto a partir da perspectiva do leitor, o que impacta a sensibilidade do indivíduo e como ele expressa essa impressão geral (p. 83). É sugerido que as atividades dessa etapa sejam realizadas individualmente e que o aluno registre, preferencialmente em aula, o que foi relevante para ele durante sua leitura. “Esse é o momento em que o aluno se encontra com o livro e esse encontro, por mais que tenha sido mediado pelo trabalho de motivação, introdução e leitura, precisa de liberdade e individualidade para se efetivar plenamente” (COSSON, 2006, p.85). Na **contextualização**, os estudantes leem novamente o texto após conhecerem alguns aspectos do contexto de produção da obra: é o “aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo” (COSSON, 2006, p.86). O autor indica sete dimensões possíveis para a mediação do professor nessa etapa: a contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. A contextualização possibilita novas perspectivas de leitura e, portanto, novas camadas de compreensão do texto.

A **segunda interpretação** propõe a “leitura aprofundada de um de seus aspectos. É, por assim dizer, uma viagem ao mundo do texto, a exploração desse enfoque” (p.92). Pode ser centrada em personagem, tema, traço estilístico, questões contemporâneas ou históricas, trazendo outra leitura para o texto, uma produção que desenvolva algo relevante para os leitores naquela realidade escolar. O foco nessa etapa é o compartilhamento da leitura, a criação de um saber coletivo sobre a obra em direção à constituição de uma comunidade de leitores, fator essencial para o letramento literário. A segunda interpretação é indissociável da contextualização, que indicará caminhos para a compreensão de outras camadas do texto.

A última etapa da sequência expandida é justamente a **expansão**, que, de acordo com o autor, é o “movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como intertextualidade no campo literário, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura [...]” (COSSON, 2006, p.94). Para o autor, essa etapa é essencialmente comparativa, devemos explorar além do que foi lido até agora, não limitando o estudante, mas estimulando a busca por mais, tendo em vista a construção do repertório literário e ajustes das possibilidades e sensibilidades leitoras.

Ao abordar o ensino de leitura de textos literários em línguas adicionais, Figuerêdo (2017) pontua que

[...] tornar o aluno protagonista durante o processo de letramento literário proporciona vantagens consideráveis para a sua aprendizagem. Além disso, é através da literatura que ele poderá desenvolver um senso crítico e interpretativo de textos literários diversos, como também poderá se deparar com variados mundos que a arte literária fornece ao sujeito, trazendo múltiplas possibilidades de leituras (FIGUERÊDO, 2017, p.10).

Santos (2015) fala sobre o uso do texto literário em LA como um “recurso para o ensino” e “ferramenta na formação de leitores”, ressaltando a necessidade de focar no professor, conscientizá-lo de que a leitura de textos literários pode ser muito produtiva para o desenvolvimento da compreensão leitora e a ampliação de recursos linguísticos. Da mesma forma, Figuerêdo (2017) afirma que

[...] ler textos frequentemente gera um efeito positivo no conhecimento do vocabulário, na sua ortografia e na escrita. Conjuntamente desenvolvida com o intuito de aprimorar o letramento literário do estudante, a leitura funciona como agente moderador para o processo de ensino-aprendizagem (FIGUERÊDO, 2017, p.5).

Festino (2011) traz outro ponto relevante para essa discussão.

Além disso, a qualidade afetiva da metáfora literária ajuda a prender a atenção e o interesse do leitor, assim sendo muito mais efetiva do que narrativas de outros gêneros que introduzem temas de grande relevância, como raça, identidade e gênero, de uma maneira abstrata e, dessa forma, mais difícil de entender. Por todas essas razões, textos literários se apresentam como mais efetivos para atravessar fronteiras não somente linguísticas, como também culturais (FESTINO, 2011, p.56)⁷

Santos (2015) discorre sobre o uso do texto literário em línguas adicionais e como muitas vezes as metodologias de ensino com estes são distintas dos outros gêneros textuais, criando assim “o momento da literatura”. No entanto, a autora percebe que

Nas aulas com o TL [texto literário], a metodologia de ensino deve sempre adequar-se a praticada pelo professor durante as aulas com outros gêneros textuais, para que os exercícios com o texto literário não se diferenciem dos outros pela metodologia utilizada. Desse modo, verifica-se que o gênero literário pode e deve estar presente no processo de ensino e aprendizagem de LE [língua estrangeira]

⁷ No original: “Besides, the affective quality of the literary metaphor helps grab the reader’s attention and interest, thus being much more effective than narratives belonging to other genres that introduce themes of great relevance, such as ra-ce, identity, gender, in an abstract manner and, therefore, are more difficult to understand. For all these reasons, literary texts present themselves as being more effective to cross not only linguistic, but also cultural borders.”

desde o início, bastando para tal que os alunos estejam alfabetizados na língua [alvo] (SANTOS, 2015, p.51).

Além disso, Santos (2015) propõe certos parâmetros para professores escolherem textos literários para a aula de LA a partir de sua perspectiva de leitura enunciativa. No quadro a seguir, sintetizo a proposta da autora para uma gradação de textos literários nas aulas de línguas adicionais.

Quadro 1: Progressão de textos literários em inglês LA proposta por Santos (2015)

Nível inicial Foco: narrativas curtas, descrições e diálogos	Textos pequenos: contos, fábulas, pequenas obras teatrais. Textos descritivos com tempos do presente e futuro. É aconselhável que os textos pertençam a uma mesma época.
Nível intermediário Foco: narrativas mais longas	Contos maiores, fragmentos de romances ou pequena obra em sua totalidade. Textos narrativos: novelas, contos, diários. Tempo verbal do passado.
Nível avançado Foco: narrativas que propiciem o trabalho com argumentação	Maior liberdade de escolhas. Obras completas, textos maiores. Texto literário com temas polêmicos. Leitura de texto de outro gênero textual, mas com mesmo assunto para trabalhar argumentação.

Fonte: elaborado pela autora com base em Santos (2015).

Considero a proposta da autora como uma das formas possíveis para a escolha de textos literários em LA, não a única. Entendo que cada professor pode calibrar sua seleção de textos a partir do contato com seus alunos, a maturidade e os interesses da turma. É possível, por exemplo, que uma turma se interesse mais por distopias, como *1984* ou *Fahrenheit 451*, do que por histórias de amor de Shakespeare, ou que apreciem mais histórias de super-heróis do que fábulas, ou que estejam passando por um momento em que faça sentido discutir contos que tragam outras representações e perspectivas dos conflitos sociais que estão vivenciando: relacionar a seleção de alguma obra específica com desejos e questões relevantes para a turma possibilita criar motivações para a leitura que serão importantes para o enfrentamento dos desafios que podem surgir na leitura em língua adicional.⁸

⁸ Outra proposição de progressão de textos literários pode ser encontrada na segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016), que inicia o percurso propondo a seleção de obras que possibilitem trabalhar a compreensão de representações de rupturas do que é conhecido avançando gradativamente para obras que apresentem outras representações da realidade (sua própria e outras) e de conflitos sociais e maneiras de enfrentá-los. Ver objetivos de aprendizagem do componente Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a saber: “Interagir por meio de textos artístico-literários, apropriando-se de recursos artísticos, literários, linguístico-discursivos e culturais para [...]”: (EF06LE04) [...] compreender representações que rompem com o cotidiano e identificar e valorizar diversidades identitárias e culturais; (EF07LE04) [...] compreender e relacionar

Assim como Cosson (2006), Santos (2015) estabelece etapas de leitura: pré-leitura, etapa em que o professor busca o conhecimento prévio do estudante antes de adentrar no texto, através do título, gênero e outros elementos facilitadores de leitura; a leitura em si, na qual deve-se ler o texto e relacionar o que foi discutido na etapa anterior com as atividades que virão a seguir, sem estabelecer perguntas de gramática e decodificação; e a pós-leitura, em que o objetivo é a reação do leitor sobre o texto lido e a ligação entre o texto e sua experiência de vida, sua realidade sociocultural. Santos (2015) sugere diversas atividades e maneiras de interagir com o texto literário na sala de LA.⁹

Salientando os conceitos fundamentais que devem estruturar a aprendizagem da leitura, a saber, tradição e ruptura, estranhamento e intertextualidade, Filipouski et al. (2009) apresentam um quadro descritivo de atividades necessárias para a formação do leitor literário. Essas atividades envolvem propor: a abordagem de “diferentes habilidades de leitura literária”, “leitura de gêneros variados” e de obras “progressivamente mais complexas”, experienciar “bons exemplos de leitura em colaboração”, realizar releituras individuais ou em duplas, “leitura extensiva e espaço para discussão”, “leitura individual supervisionada”, “leitura recreativa por meio de ‘contratos de leitura’” e “momentos de síntese das aprendizagens” (p. 91-92). Segundo as autoras, os aspectos da Teoria Literária são fundamentais para a formação do professor, e “devem ser colocados a serviço do refinamento da competência leitora dos estudantes” (p. 91) na medida em que possibilitam o aprofundamento da compreensão da obra.

A partir do que foi exposto ao longo do capítulo, é possível afirmar que o uso do texto literário em aulas de línguas adicionais é recomendável e possível desde os níveis iniciais e em todo o percurso de aprendizagem. A partir da mediação de leitores mais experientes, professor e colegas, com uma seleção de textos e atividades pré-leitura, leitura e pós-leitura adequadas ao nível e inseridos em projetos pedagógicos relevantes a realidade escolar, podemos encontrar alternativas que motivem os educandos para a leitura, a literatura e a

espaços de vivências a atividades sociais e manutenção ou mudança de modos de vida; (EF08LE04) [...] compreender representações da realidade e relacionar modos de vida a diferentes épocas e lugares; (EF09LE04) [...] refletir sobre valores éticos e [...] compreender representações da realidade e contextualizar, histórica e socialmente, aspectos de sua própria cultura e de outras; (EM20LI05) [...] compreender formas de representar o cotidiano, conflitos sociais e modos de enfrentá-los, e [...] se posicionar frente a valores éticos e estéticos que os constituem; (EM20LI07) [...] compreender formas de representar outros mundos possíveis e se posicionar frente a valores éticos e estéticos que os constituem” (BRASIL, 2016, p. 372-373 e 540).

⁹ Para orientações de planejamento de aulas para a formação do leitor, ver também Schlatter (2018), que propõe perguntas para auxiliar o professor na elaboração de atividades organizadas nas seguintes etapas: “1) Despertar a curiosidade e o desejo de ler e de aprender com a leitura; 2) Acionar conhecimentos prévios sobre o tema e sobre o gênero do discurso; 3) Iniciar a leitura: contato inicial com o texto e levantamento de hipóteses de leitura; 4) Desenvolver a leitura; 5) Aprofundar a leitura; 6) Articular as aprendizagens a partir da leitura; 7) Construir novos textos” (SCHLATTER, 2018, p. 40-41).

língua adicional. No próximo capítulo, apresento os procedimentos que adotei para a busca por trabalhos que relatassem caminhos factíveis para essa prática.

3. ESTUDO EXPLORATÓRIO: TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO SOBRE ENSINO DE LITERATURA EM LÍNGUAS ADICIONAIS

“A função da literatura é criar, partindo do material bruto da existência real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável e mais verdadeiro do que o mundo visto pelos olhos do vulgo.” Oscar Wilde

Conforme já exposto, a minha inquietação em relação à falta de integração que vivenciei na escola em relação ao ensino de literatura e de línguas adicionais me instigou a buscar leituras nessa área. Quando mencionei meu interesse por essa questão a meus professores da graduação, alguns comentaram sobre a falta de pesquisa sobre o tema ou não conhecerem práticas com o texto literário nas aulas de línguas adicionais da Educação Básica. Como apontado por estudos mencionados anteriormente, alguns justificaram essa ausência pelo pouco conhecimento linguístico dos alunos e por dificuldades de acesso ao texto literário em outras línguas.

3.1. Procedimentos metodológicos

Por ser um ambiente rico em produções e pesquisas acadêmicas, e também próximo a mim, decidi fazer uma primeira incursão no meu próprio curso de graduação tendo como ponto de partida a seguinte pergunta: **Quais as possíveis contribuições da Letras UFRGS para o ensino de literatura em língua adicional?** O intuito desse levantamento foi descobrir se e o que estava sendo produzido como reflexões ou propostas para aqueles professores que queriam, como diz Cosson (2010, p. 56), “unir o útil ao agradável” e diversificar suas salas de aula com essa importante aproximação.

A investigação proposta aqui é de natureza exploratória e tem objetivo fazer uma revisão sistemática de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da Letras da UFRGS que tratam do ensino de línguas adicionais com textos literários. Segundo Gil,

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p.27).

Com esse objetivo, realizei um levantamento bibliográfico no repositório digital LUME-UFRGS buscando por TCCs de autoria de alunos do curso de Letras da UFRGS. Filtrei a busca pelos termos “ensino de literatura em...”, incluindo inglês, francês, alemão, espanhol, italiano, grego, latim e português como língua adicional (PLA). Também utilizei os termos “texto literário”, “ensino de língua adicional/estrangeira com literatura” e “literatura em sala de aula”. Além disso, alguns dos trabalhos (ainda não publicados na plataforma) foram disponibilizados pela minha orientadora, que ministra “Estágio de Docência em Literatura de Língua Estrangeira”¹⁰, ofertada na UFRGS, desde o segundo semestre de 2018, como disciplina obrigatória nos currículos de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Alemã, Espanhola, Francesa, Inglesa e Italiana.

Esclareço que, na pesquisa aqui empreendida, considerei como literatura gêneros como romance, conto, poema, etc., e também filme, canção, peça teatral, entre outros. Retomando a definição de Candido (2004, p. 174), mencionada anteriormente, para além das produções escritas mais complexas, literatura diz respeito a “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade”. Entendo que manifestações artístico-literárias construídas em outros suporte além da escrita também apresentam, em diferentes medidas, uma estrutura literária, com enredo, personagens, narrador, eu lírico, tempo, espaço, e linguagem que visa criar efeitos estéticos.

A partir da seleção dos trabalhos, construí um quadro preliminar no qual identifiquei: 1) autor, ano de publicação e título; 2) língua adicional envolvida e 3) o que o trabalho se propõe a fazer (objetivos). Os itens 2 e 3 foram compilados a partir da leitura dos resumos, sumários e introduções dos trabalhos. Após essa etapa, decidi descrever ainda: 4) o contexto de ensino projetado e a faixa etária dos estudantes endereçados, e 5) os gêneros literários focalizados. Para tal, realizei uma leitura mais detalhada dos trabalhos, analisando outros capítulos, para além da introdução, e, nos trabalhos que propõem unidades didáticas, li o trabalho na íntegra, buscando conhecer mais aprofundadamente a proposta feita.

Para fins deste trabalho, sintetizo em tabelas as informações encontradas relativas aos aspectos elencados acima, discutindo os resultados que reuni e as contribuições dos trabalhos para a área de ensino de línguas adicionais. Nas seções a seguir apresento e discuto esses resultados.

¹⁰ Súmula da disciplina: “O ensino de literatura em língua estrangeira. Literatura e interculturalidade. Gêneros literários e objetivos de aprendizagem. Aproximação conceitual da literatura em língua estrangeira à literatura brasileira. Articulação entre teoria e prática na realização das atividades docentes de planejar o ensino, ministrar aulas e avaliar a aprendizagem. Elaboração de projeto de docência, prática de docência, reflexão sobre a prática e elaboração de relatório escrito.” (UFRGS, Plano de Ensino)

3.2. TCCs (Letras/UFRGS) sobre o ensino de literatura em línguas adicionais

Com base na busca realizada no repositório acadêmico digital LUME-UFRGS, conforme explicitado acima, de 479 TCCs de Licenciatura em Letras desde 2005¹¹, localizei 29 TCCs que focalizam especificamente o ensino de línguas adicionais (alemão, espanhol, francês, inglês e português como língua adicional) com textos literários. É importante dizer que este foi um levantamento exploratório e inicial a partir de palavras chave que incluíram “literatura” e “literário”, conforme listei acima, e que uma busca com outras palavras-chave talvez pudesse ampliar esse número¹². Decidi, no entanto, que seria relevante, para uma primeira abordagem, reunir e analisar esse conjunto de 29 trabalhos.

Na tabela a seguir, listo os 29 TCCs encontrados¹³, explicitando, na primeira coluna, autor, ano e título; na segunda, a língua adicional focalizada; na terceira, o objetivo do trabalho e o contexto e/ou faixa etária endereçada, e na quarta coluna, os gêneros focalizados.

Tabela 1: Coleção de TCCs sobre ensino de línguas adicionais com textos literários

	Autor e ano de publicação	Língua Adicional	O que propõe? Para qual faixa etária?	Que gênero literário é trabalhado?
1	FORNARI, Melissa Kuhn (2006) O Texto Literário na Aula de Língua Estrangeira: Um olhar, uma possibilidade, uma experiência	Português como língua adicional (PLA)	Proposta de curso e relato de prática Programa de Português para Estrangeiros (PPE) - UFRGS Adultos	Conto e crônica
2	COELHO DE SOUZA, José Peixoto (2009) Canção Brasileira: Proposta de material didático para um curso de PLA	PLA	Proposta de curso e de unidades didáticas PPE - UFRGS Adultos	Canção brasileira (8 gêneros musicais distintos)
3	BALESTRO, Ana Cristina (2010) Quando a regra é manifestar-se: a	PLA	Análise da participação de estudantes em curso	Lenda

¹¹ Dado retirado da plataforma LUME (<https://lume.ufrgs.br/>). Números de TCCs em Letras nos últimos anos: 50 entre 2020 e 2023; 390 entre 2010 e 2019; 39 entre 2005 e 2009. Acessado em 30 de agosto de 2023.

¹² Após ter concluído a busca e a análise da coletânea, pondero que alguns TCCs podem não ter sido localizados considerando que “literário” e “literatura” foram essenciais para as buscas realizadas. Considerando a visão de literatura adotada, em uma nova pesquisa exploratória, também poderiam ser usadas como palavras-chave (junto com ensino de LA): teatro, cinema, arte, multiletramentos, por exemplo.

¹³ Indico com um asterisco os TCCs que ainda não estão disponibilizados no repositório e que, conforme referi anteriormente, tive acesso pela minha orientadora.

	trajetória de alunos chineses na contação de histórias		de Contação de Histórias PPE - UFRGS Adultos	
4	CASTRO, Nádia Studzinski Estima de (2010) Uma proposta para o ensino de francês na rede pública brasileira: educação linguística e letramento	Francês	Proposta de sequência didática: Cadernos Pedagógicos de Francês Rede Pública - 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental	HQ
5	CUNHA, Fabiana de Souza (2010) Produção de vídeos a partir de obra literária nas aulas de língua inglesa: um estudo de caso	Inglês	Relato de experiência 8ª série do Ensino Fundamental	Peça teatral e filme
6	BARBOSA, Nicole Cunha (2011) Língua e canção: proposta de tarefa com canção no ensino de português como língua adicional	PLA	Proposta de atividade Escola Bem Brasil Adultos	Canção brasileira
7	CONCEIÇÃO, Janaína Vianna da (2011) O ensino de gêneros orais públicos: o que o teatro tem a ver com isso?	PLA	Relato de experiência (Curso de Prática Teatral) PPE - UFRGS Adultos	Lenda e peça teatral
8	CORACINI, Adriana de Alencastro (2012) O uso de Graded Readers no Ensino de LA na educação básica	Inglês	Proposta de unidade didática e relato de prática de estágio Rede Pública Ensino Médio	Graded Reader
9	REICHERT, Jorge Alberto (2013) Vivências com o texto literário na aula de língua adicional: relatos de ensino de inglês e português	Inglês e PLA	Relatos de prática PPE - UFRGS Adultos	Conto, poema e crônica
10	SOARES, Vanessa de Souza (2014) Ensino de inglês como língua adicional associado ao gênero canção: uma proposta de material didático contemplando os gêneros musicais Jazz e Folk	Inglês	Proposta de material didático Rede Pública Séries finais do Ensino Fundamental (nível básico)	Canção
11	PAIVA, Leandra Gularte (2015) Canção Brasileira e ensino de Português como Língua Adicional:	PLA	Revisão de literatura e proposta de unidade didática	Canção brasileira

	uma leitura de propostas vinculadas ao PPE UFRGS		PPE - UFRGS Alunos de PLA de nível intermediário / adultos	
12	CEMIN, Lairton (2015) Proposta de sequência didática: aprimoramento à compreensão leitora em E/LE através de histórias em quadrinhos	Espanhol	Proposta de sequência didática - Oficinas de leitura e produção textual Ensino regular - Rede pública: Ensino Fundamental ou Ensino Médio	HQ
13	COUTO, Ana Paula de Paula (2016) Teatro e ensino de francês: Perspectivas de trabalho a partir de um estudo de Molière	Francês	Relato de experiência <i>Atelier de Théâtre</i> - Instituto de Letras - UFRGS Adultos	Peça teatral
14	GASPERI, Fernando Vanzin de (2016) Projeto Crazy Stories: a interdisciplinaridade no ensino de inglês como língua adicional	Inglês	Proposta de Sequência Didática e relato de prática 6º ano Ensino Fundamental	Peça teatral Filme
15	GIRARDI, Karoline Martins (2016) Graded Readers and Literacy: From theory to practical ideas	Inglês	Relato de experiência de estágio 9º ano Ensino Fundamental	Graded Reader
16	SILVA, Mariana Bulegon da (2017) Luz, câmera, ação!: prática cinematográfica em aula de português como língua adicional	PLA	Relato de experiência	Filme
17	JACQUES, Jonathan Pereira* (2018) Sherlock Holmes and The Sport of Kings: Projeto de Aprendizagem para o Ensino de Língua Inglesa	Inglês	Proposta de projeto de aprendizagem Público leitor A1/A2 (crianças de 10 a 12 anos)	Graded Reader
18	MARTINS, Pedro Henrique de Andrade (2018) <i>Que caderno eu trago?</i> O planejamento de um projeto interdisciplinar em estágio	Inglês e Português	Relato de experiência de estágio 3º ano do Ensino Médio	Filme (documentário), canção e conto
19	TEIXEIRA, Lucas da Silva (2018) Projeto de Ensino para aulas de	PLA	Proposta de projeto pedagógico	Poema, canção e crônica

	Língua Portuguesa: Diálogos entre a roda de capoeira, a poesia e a crônica		PPE - UFRGS Adultos (nível intermediário) ou Ensino Médio	
20	TRINDADE, Leticia Machado (2018) O uso de histórias infantis para o ensino do léxico de língua espanhola: propostas de atividades para crianças na etapa pré-escolar.	Espanhol	Proposta de atividades Educação Infantil	História infantil - Conto de fadas
21	GUEDES, Clarissa Montiel (2019) Proposta de Material Didático de PLA: “Panorama da canção popular brasileira”	PLA	Proposta de curso de canção e unidades didáticas PPE - UFRGS Adultos	Canção brasileira (5 gêneros musicais e suas conexões sócio-históricas)
22	PARISOTTO, Ana Paula (2019) Canção Brasileira em PLA: Curso estruturado a partir de movimentos artístico-culturais contemporâneos	PLA	Proposta de curso de canção e unidades didáticas PPE - UFRGS Adultos	Canção brasileira (Movimentos Artístico-culturais)
23	SOLDATELLI, Fernanda Correa* (2019) Contribuições da área de Letras para a Formação Humanística de profissionais da saúde	Inglês	Revisão da literatura e propostas de textos literários para ensino de inglês para a área da saúde Adultos	Coletâneas de textos literários - obras de arte, romance, texto teatral, filme, seriado
24	SILVA, Fabiana Viamonte da (2021) A leitura e a escrita literária no ensino de português como língua adicional: uma proposta de sequência didática	PLA	Proposta de curso (Leitura e Escrita Literária) e de sequência didática e relato de experiência PPE-UFRGS Adultos	Poema, crônica e conto de autoria feminina
25	DALL’AGNESE, Marcelo Pivato* (2022) RPG e Ensino de Literatura: o planejamento de um projeto pedagógico para aulas de inglês	Inglês	Proposta de projeto pedagógico Ensino Médio	RPG e conto
26	WEISSHEIMER, Gabriela (2022) A Literatura e os aspectos	Alemão	Proposta de unidade didática	Fragmento de texto Die

	culturais como aliados no processo de ensino-aprendizagem de língua alemã como segunda língua		Alunos em contexto de imigração na Alemanha Faixa etária não especificada	Braut - Luísa Costa Hölzl
27	BARCELLOS, Nathan Santos* (2023) Interdisciplinaridade no ensino de língua inglesa e arte: uma possibilidade	Inglês	Proposta de unidade didática Ensino Médio	Trailer de filme, curta metragem, poema, conto, obra de arte visual
28	BOARIA, Eduardo Ogliari (2023) Materiais de PLA em diálogo: aproximações entre uma apostila e um documento orientador para o trabalho em sala de aula	PLA	Revisão da literatura PPE - UFRGS Adultos	Conto e crônica
29	TODESCHINI, Renata (2023) Possibilidades do uso de canções no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira	Francês	Revisão de literatura Ficha <i>passe-partout</i> Público em geral	Canção

Conforme mostra a tabela, os trabalhos são datados de 2006 a 2023, sendo que a maioria deles (20 TCCs) foi concluída nos últimos dez anos (2014-2023). Os objetivos dos estudos incluem: revisões de literatura, propostas de atividades, cursos, materiais didáticos, unidades e sequências didáticas, projetos pedagógicos e relatos de experiência e de práticas de sala de aula, envolvendo gêneros literários variados e faixas etárias diversas no ensino de alemão, espanhol, francês, inglês e português como línguas adicionais. Os gêneros literários selecionados pelos autores incluíram: canção, peça teatral, HQs, RPG, histórias infantis, conto, crônica, *graded readers*, romances, poemas, lenda, trailer, filmes (curta e longa metragem), seriados de TV, e obras de arte visual. A seguir, trato de cada um desses aspectos separadamente.

3.3. Línguas, gêneros e públicos-alvo mobilizados nos TCCs

O Instituto de Letras UFRGS forma professores em oito línguas e suas respectivas literaturas: Alemão, Espanhol, Francês, Grego, Inglês, Italiano, Latim e Português. Os TCCs compilados que tratam de ensino de literatura em língua adicional focalizaram cinco dessas línguas, como mostra a tabela a seguir: alemão (1 TCC), espanhol (2 TCCs), francês (3 TCCs), inglês (11 TCCs) e PLA (13 TCCs).

Tabela 2: Línguas adicionais mobilizadas nos TCCs

Língua Adicional	Quantidade de trabalhos*
Alemão	1
Espanhol	2
Francês	3
Inglês	11
Português como Língua Adicional (PLA) ¹⁴	13

*Reichert (2013) foi contabilizado duas vezes por apresentar relatos de experiência em inglês e PLA.

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela a seguir faz uma compilação dos gêneros literários focalizados nos trabalhos. Foram contabilizados todos os gêneros propostos como parte dos projetos e unidades didáticas e relatos de experiência nos TCCs e, por isso, o número total é maior do que 29. Vários trabalhos apresentam mais de um gênero literário, estabelecendo conexões entre eles dentro das propostas e/ou práticas pedagógicas ou propondo possíveis intersecções com o gênero principal da unidade didática ou do projeto.

¹⁴ A UFRGS não oferece diplomação específicas de Licenciatura em Português como Língua Adicional, mas oferece a disciplina obrigatória de Estágio de Docência em Português como Língua Adicional para as licenciaturas simples e outras três disciplinas opcionais. Além disso, desde 1993, o Programa de Português para Estrangeiros promove formação de professores em cursos de extensão. Para mais informações, ver Schlatter, Bulla e Schoffen, 2019.

Tabela 3: Gêneros artístico-literários mobilizados nos TCCs

Gênero artístico-literário	Quantidade de trabalhos
Canção	9
Contos	6
Contos de fadas	1
Crônicas	4
Filmes (trailer, documentário e outros)	6
Graded readers (livros adaptados)	3
HQs	2
Lendas	2
Obras de arte visual	2
Poemas	4
Romance	1
RPG	1
Seriado de TV	1
Peça teatral	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Como exposto na tabela acima, os textos literários mais utilizados são, respectivamente: canções (9), contos (6), filmes (6) e peças teatrais (5), crônicas (4) e poemas (4). Não parece surpreendente que a canção seja o gênero literário mais presente nos TCCs se considerarmos que ela tem sido um tradicional recurso pedagógico no ensino de línguas há muitos anos. Ademais, como afirma Coelho de Souza,

[...] para muitos alunos, a canção está associada a momentos de prazer no seu dia-a-dia. Além disso, não podemos esquecer que há uma grande identificação por parte deles, especialmente dos adolescentes, com determinadas canções e gêneros musicais (COELHO DE SOUZA, 2009, p.13).

Utilizar canções em sala de aula parece ser um recurso que pode aproximar os alunos da língua-alvo. A maioria dos trabalhos em torno da canção é desenvolvida em PLA em uma trajetória que discute diferentes propostas de cursos criados para estudantes estrangeiros no

PPE/UFRGS, salientando a importância do letramento literomusical para a reflexão sobre o gênero.

Além deste, os filmes, os poemas, os contos e as crônicas também fazem parte dos gêneros literários mais citados pelos pesquisadores. Algo que privilegia a escolha de poemas, contos e crônicas é o fato de serem textos mais curtos e apresentarem temáticas diversas que possibilitam trabalhar questões literárias, linguísticas e culturais, além de ser um estímulo à criatividade e à ludicidade. Os filmes têm a vantagem de trazerem também a imagem para auxiliar a compreensão, o que também pode facilitar o trabalho com níveis mais básicos.

A peça teatral também é um gênero importante para a construção de repertório literário. Com ela, é viável o trabalho com as quatro habilidades, o estímulo à imaginação e o uso do corpo, além da construção de projetos interdisciplinares junto com a disciplina de Artes. Sem mencionar o fato de que “o vínculo entre teatro e educação está presente desde sua origem, no teatro grego” (COUTO, 2016, p. 9), é um gênero histórico e relevante para a formação humana, com diversas possibilidades de expansão e sensibilização, principalmente através da catarse.

Quando tomamos grandes obras da literatura universal, como *Édipo Rei*, e *Hamlet*, por exemplo, percebemos que elas de fato ensinam, mas não por uma imposição moralista que diga ao leitor como ele deve ou não deve levar a sua vida. O que vemos são personagens que precisam resolver conflitos essencialmente humanos, como o de ser e parecer, a ilusão e a realidade, a liberdade e o destino, por exemplo. E diante desses conflitos, há sempre uma decisão da parte do herói, cujas consequências nós, espectadores, podemos acompanhar. O erro, a desmedida do herói, é o elemento necessário para que haja a identificação e haja a catarse (COUTO, 2016, p.10).

Um ponto que cabe ressaltar é o fato de que o acesso a textos literários mudou bastante desde minha formação escolar até hoje por conta da Internet. Podemos encontrar diversos textos em plataformas digitais que nos permitem criar aproximações produtivas. Existem perfis no *Instagram* de poesias, minicontos, obras de arte, HQs de autores renomados ou menos conhecidos. Nossos alunos podem ter acesso fácil a esses perfis e podem ir em busca com autonomia e curiosidade com o devido acompanhamento.

As bibliotecas digitais também são formas de acesso importantes em um mundo globalizado, temos, para citar alguns exemplos, o Projeto Gutenberg, com milhares de títulos em inglês, espanhol e outros em domínio público; a Biblioteca Digital Mundial, dependente da Biblioteca do Congresso Americano e da UNESCO com colaboração de diversos países; e a Europeia, nutrida por diversos países da União Europeia e suas instituições culturais¹⁵.

¹⁵ Para acessar Projeto Gutenberg: <https://www.gutenberg.org/>

Valer-se de textos de outros países e línguas para abordar temas locais é uma forma de mostrar que o local dissolve-se no global e que as fronteiras entre os países atenuam-se diante de entrecruzamentos transculturais que caracterizam qualquer civilização. Afinal, em tempos de globalização, nenhum país se constitui isolado dos trânsitos provenientes de questões culturais, ideológicas, históricas, econômicas, políticas de outras nações (MOTA, 2010, p.110).

Claro que não devemos desmerecer o trabalho das bibliotecas físicas presentes em nossas escolas e cidades, porém, muitas vezes, elas não possuem acervos extensos em língua adicional, e não podemos deixar de desenvolver projetos com textos literários por conta dessa dificuldade.

A seguir, apresento, na tabela 4, as faixas etárias referidas nos TCCs analisados.

Tabela 4: Níveis de ensino e faixas etárias referidas nos TCCs

Nível de ensino / Idade*	Quantidade de trabalhos**
Educação Infantil (4 a 6 anos)	1
Ensino Fundamental (7 a 15 anos)	7
Ensino Médio (16 a 18 anos)	6
Adultos (a partir de 19)	15
Não especificado	2

*Idades estimadas. **Contabilizados conforme aparecem citados nos trabalhos. Cemin (2015) e Teixeira (2018) são contabilizados duas vezes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos acima que o público-alvo da maioria dos trabalhos são adultos. Isso se deve ao fato de muitos dos TCCs tratam do contexto de ensino no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS que oferece cursos de PLA para adultos e, em muitos casos, em disciplinas de PLA organizadas a partir de determinados gêneros literários como: Prática Teatral, Contos e Crônicas, Canção Brasileira, Prática Cinematográfica, Contação de Histórias.

Ainda assim, há 14 trabalhos que focalizam o texto literário na Educação Básica que exploram desde a Educação Infantil¹⁶ até o Ensino Médio. Destaco a importância desses

Para acessar Biblioteca Digital Mundial: <https://www.loc.gov/collections/world-digital-library/>

Para acessar Europeia: <https://www.europeana.eu/pt>

¹⁶ É provável que a pouca quantidade de TCCs focalizando o texto literário na Educação Infantil decorra do fato de que a Licenciatura em Letras não habilita professores para essa etapa. Talvez uma busca no repositório da Faculdade de Educação (FACED) pudesse ampliar esse número.

projetos para a construção de um compilado de exemplos para professores da Educação Básica. Por vezes, esses profissionais não possuem tempo e disposição para criar propostas de ensino do zero. Com o auxílio desses trabalhos, é possível que o professor de LA nesse contexto modifique seus planos e busque encontrar novos caminhos para suas aulas.

[...] é preciso refletir que o ensino básico precisa, continuamente, promover instrumentos de aprendizagem para que a aquisição de letramento se torne um processo onde o discente possa desenvolver sua própria autonomia e, sobretudo, o seu interesse durante as fases de ensino e aprendizagem em que ele se submete ao longo da vida (FIGUERÊDO, 2017, p. 9).

Retomando a progressão de textos literários proposta por Santos (2015) para aulas de inglês como língua adicional (ver quadro 1 no capítulo 2 deste trabalho), a saber, de narrativas curtas, descrições e diálogos (nível inicial) para narrativas mais longas (nível intermediário), culminando em narrativas que propiciem o trabalho com argumentação (nível avançado), cabe verificar se os os TCCs que tratam do ensino de literatura em língua adicionais na Educação Básica se alinham a essa sugestão.

Trindade (2018) utiliza contos de fadas como o texto literário destinado a crianças na Pré-Escola. Além de, em geral, serem textos mais curtos e com foco em descrições, introduzem o universo da fantasia às crianças, estimulando a imaginação. Já para o Ensino Fundamental, temos sete trabalhos: Castro (2010) e Cemin (2015) propõem o uso de HQs no ensino de francês e espanhol, respectivamente; Cunha (2010) e Gasperi (2016) constroem, na devida ordem, um relato de experiência com uma peça teatral e uma sequência didática com cenas de filme; Soares (2014) apresenta um material didático em inglês sobre canção; e Girardi (2016) e Jacques (2018) utilizam *graded readers* em seus projetos. Considerando que a LA na rede pública se inicia somente no 6º ano, esses estudantes provavelmente estão entre os níveis iniciais e intermediário em suas línguas adicionais. Pela proposta de Santos (2015), as HQs e o texto teatral seriam boas escolhas para esses níveis de conhecimento. No entanto, a autora possui uma opinião controversa sobre o uso de *graded readers* ou livros adaptados.

Cabe ressaltar que, em todos os níveis, optamos pela escolha de textos originais e não por obras adaptadas para o ensino de LE. Acreditamos que o professor, ao escolher textos com uma linguagem adaptada aos níveis de ensino de LE, impossibilita o aluno de usar as estratégias de inferência (entre outras) para negociar o significado das palavras desconhecidas. Recordemos que essa opção não é dada ao leitor nativo quando da leitura de qualquer texto, então por que dá-la ao aluno na LE aprendida? Se o TL [texto literário] escolhido possui palavras que não são de uso dos alunos e cujos significados não podem ser inferidos, deve-se optar por outro (SANTOS, 2015, p. 50).

São seis TCCs que têm o Ensino Médio como público-alvo, Coracini (2012) traz um relato de prática com *graded readers*; Cemin (2015) propõe um trabalho com HQs; Martins (2018) faz um relato de prática interdisciplinar com o 3º ano utilizando documentário, canção e conto; Teixeira (2018) desenvolveu um projeto pedagógico sobre capoeira com poemas, canções e crônicas; Dall’agnese (2022) trabalhou a criação de personagens relacionando RPG e contos; e Barcellos (2023) propõe um projeto interdisciplinar relacionando trailer de filme, curta metragem, poema e conto com obras de arte. Pode-se ver que os gêneros são bastante variados e, se analisadas as atividades, efetivamente levam em conta a maturidade dos alunos nessa faixa etária, propondo análises e discussões que mobilizam diferentes pontos de vista sobre as temáticas em pauta.

Refletindo sobre o que é texto literário para este trabalho e o que é para o artigo de Santos (2015), na etapa do EM surgem alguns problemas de adequação. Percebo que o esperado seria considerar, de acordo com a tabela da autora, os níveis do Ensino Médio como intermediário e avançado, porém muitas vezes não é essa a realidade no ensino público. As propostas dos TCCs encaram essa experiência de frente, propondo trabalhos que se relacionam com seus estudantes e com as possibilidades desse contexto que, na maioria dos casos, só possui um período por semana de aula de língua adicional. Devemos trazer o texto literário para sala de aula sem criar dificuldades intransponíveis para nossos estudantes. Conexões intertextuais e culturais relevantes e oportunidades de ampliação de mundo é o que deve nos guiar na escolha do que trazer para a aula de LA.

Ressalta-se que a pluralidade presente em sala de aula tem na literatura um meio para ser contemplada, visto que nos mais diversos textos literários são representadas “realidades” do outro que, em um jogo especular, muito têm a revelar sobre a identidade do leitor, uma vez que em textos literários as figurações são respaldadas pela capacidade imaginativa daqueles que as leem e auxiliam a configurá-las, arvorados pelas leituras feitas sobre produções textuais de outras culturas, que compõem o seu repertório (MOTA, 2010, p.110).

Nos últimos anos, observamos o crescimento do ensino de línguas adicionais em todas as fases da Educação Básica, principalmente em contextos privados com o princípio da inclusão do ensino bilíngue nas escolas brasileiras. Com a aprovação do Parecer CNE/CEB nº2/2020 com a ementa “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue”, a inclusão de línguas adicionais, como o inglês, línguas indígenas, espanhol, LIBRAS, estão começando a tomar outros rumos dentro da escola. Acredito que logo os pesquisadores da área voltarão seus olhos com mais curiosidade para o uso de literatura em aulas de LA.

Para isso, é importante que aqueles que já estão nos contextos acadêmicos se informem e façam parte dessa mudança de paradigma. Apresento, na tabela 5, uma síntese

dos focos dos TCCs analisados aqui, para incentivar futuros colegas no desenvolvimento de novas pesquisas visando preencher as lacunas existentes e adensar os trabalhos sobre ensino de línguas adicionais com textos literários.

Tabela 5: Síntese dos resultados

Proposta de trabalho*	Materiais didáticos, UDs e SDs, Propostas de atividades	Projeto pedagógicos ou de aprendizagem	Relatos de experiência e práticas de sala de aula	Revisões de literatura
LA				
Alemão	1	-	-	-
Espanhol	2	-	-	-
Francês	1	-	1	1
Inglês	3	2	5	1
Português (PLA)	3	1	6	2

*Reichert (2013) foi contabilizado duas vezes por apresentar relatos de experiência em inglês e PLA.

Fonte: Elaborado pela autora.

É relevante perceber a quantidade de relatos de experiência que compõem o trabalho. A prática em sala de aula e seus aspectos positivos (e também os negativos) são essenciais para a desmistificação do uso do texto literário em LA. Além disso, a maioria dos TCCs apresentam atividades notáveis pelo detalhamento, competência linguística e literária e potencial educativo que desenvolvem em seus alunos, podendo servir de base para novos projetos de pesquisa e ensino em diversos contextos.

Um ponto importante a ser levado em conta quando trabalhamos literatura em qualquer aula de língua é o uso do texto literário como texto literário: “[...] nas atividades com o gênero literário - como nas propostas com qualquer outro gênero -, o professor não pode ignorar a existência de marcas específicas do gênero textual, uma vez que essas são fundamentais para a construção do significado do TL [texto literário]” (Santos, 2015, p.48 e 49). Embora não tenha sido foco deste trabalho, cabe finalizar afirmando que os projetos e unidades didáticas que pude ler mais detalhadamente trataram das especificidades discursivas, linguísticas e semióticas que constroem a natureza estética do texto literário abordado para promover diferentes camadas de compreensão e discussões sobre seus efeitos de sentido. Este é um trabalho que seria interessante aprofundar a partir da coletânea aqui analisada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam.” Tzvetan Todorov

É gratificante perceber que de dez anos para cá o ensino de línguas adicionais da UFRGS trouxe de volta o texto literário para sua sala de aula. A procura por trabalhos na área trouxe boas e más surpresas e principalmente, novas possibilidades de estudo e prática. Neste trabalho, procurei refletir sobre a importância do texto literário dentro da aula de língua adicional, pontuando a necessidade da literatura para a formação humanizadora dos estudantes; apresentando os percursos metodológicos no ensino de línguas ao longo do tempo e o espaço ocupado pelo texto literário nos diferentes métodos. Também discorri sobre o que tem sido proposto hoje para o ensino de literatura e para a inserção de textos literários em aulas de línguas adicionais. A pesquisa exploratória foi realizada no repositório digital LUME - UFRGS em busca de trabalhos de conclusão de curso que desenvolveram essa integração entre ensino de língua e literatura e, nessa primeira incursão, encontrei 29 trabalhos. Analisei os TCCs em relação a línguas adicionais, gêneros literários, contexto de ensino e faixa etária mobilizados e, de modo geral, discuti o que foi proposto nos trabalhos indicando contribuições para a área.

Se pensarmos no contexto em que foram produzidos, final de graduação em um curso universitário reconhecido pela sua qualidade de ensino, os trabalhos mostram o percurso de professores-pesquisadores com um entendimento de educação muito proveitoso para as futuras gerações que estarão em suas salas de aula. No entanto, faltam disciplinas que abordem e pesquisas que explorem o texto literário dentro da sala de aula de língua adicional nas graduações em Letras para haver uma mudança de paradigma mais consistente no ensino vigente. O Estágio de Docência em Literatura de Língua Estrangeira é um bom exemplo de uma prática que pode sensibilizar e formar professores de línguas adicionais para introduzirem textos literários em suas aulas, mas como foco de pesquisa, o tema ainda é tímido na UFRGS e também em outras universidades onde busquei bibliografia e trabalhos na área. Depois de refletir sobre os diversos pontos positivos da inserção do texto literário em aulas de língua, faz-se necessário perceber a importância da continuidade dessas pesquisas que abordam o ensino de literatura em línguas adicionais, que, como vimos, consegue representar e transpor as culturas do Outro, auxiliando na construção de sua própria.

Destaco também a escassez de pesquisas na etapa da Educação Infantil, ressaltando a importância do incentivo à leitura nas etapas iniciais do desenvolvimento, para a criação do hábito e do gosto pela leitura desde a infância. Abordagens de ensino que mobilizam conto de fadas e canções infantis são importantes para o contato com a língua adicional desde cedo, a introdução precoce para o desenvolvimento de habilidades linguísticas é muito favorável para a aprendizagem.

Concluo dizendo que não existe um único jeito para aprender uma língua adicional, e que, para o planejamento de aulas, é necessário refletir sobre as circunstâncias que se manifestam em cada contexto de aprendizagem, por isso, não delimito o que deve ser feito com cada gênero literário ou exponho determinadas propostas como certas. Uma forma possível de dar continuidade a este trabalho seria propor uma série de questionamentos instigadores para o professor que irá planejar aulas de língua adicional com literatura, especificando gêneros literários ou faixas etárias, com base em uma leitura mais minuciosa dos TCCs aqui referidos. Outros trabalhos poderiam ainda descrever estratégias e dinâmicas de ensino a partir da observação de práticas com professores que já fazem essa conexão de literatura e língua adicional na escola.

Cabe também lembrar que seria importante adensar a coleção de trabalhos reunida aqui, ampliando o *corpus* de trabalhos acadêmicos sobre o tema, fazendo um levantamento em outras universidades e no banco de teses e dissertações da Capes, por exemplo. Compreender o que vem sendo feito na área e ampliar a discussão através de um panorama mais abrangente pode surtir efeitos muito positivos para a sala de aula em língua adicional e para os estudantes inseridos nelas. Se “cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, *a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles*” (CANDIDO, 2004, p. 175, grifo meu), devemos apresentar e fortalecer essa perspectiva para nossos educandos, pois para, nesse percurso, tomarem consciência também de si mesmos entendendo que a literatura

[...] não *corrompe* nem *edifica* [...] mas, [traz] livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2004, p. 176, grifos do autor).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2ª versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>.

CANDIDO, A. Vários Escritos. In: _____. **O Direito à Literatura**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COELHO DE SOUZA, J. P. **Canção brasileira: proposta de material didático para um curso de português como língua adicional**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coords.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68.

COUTO, Ana Paula de Paula. **Teatro e ensino de francês: perspectivas de trabalho a partir de um estudo de Molière**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2016.

FIGUEIRÊDO, F. de O. Readers e ensino: o letramento literário em língua inglesa. **Anais I CONBRALE...** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30356>>.

FESTINO, C. G. The importance of the literary text in the teaching of English as an international language. **Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura**, v. 13, n. 1, 2011. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/3728>.

FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SIMÕES, L. J. Educação linguística e aprendizagem de língua portuguesa e literatura. In: RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 53-123.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2008.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MOTA, F. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. **fólio - Revista de Letras**, v. 2, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3628> .

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

PEREIRA, M. R. da; TEIXEIRA, C. P. G.; PEREIRA, P. P. **Aprender e ensinar inglês com literatura: desafios e possibilidades**. São Paulo: Pragmatha, 2021.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SANTOS, A. C. dos; A literatura no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Línguas & Ensino**. UFRJ. 2015. p. 40-58.

SCHLATTER, M. Aula de português para a formação de leitores. **Revista Na Ponta do Lápis**, n. 31, p. 36-41, 2018. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/84/aula-de-portugues-para-a-formacao-de-leitores>.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; SCHOFFEN, J. R. O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica. In: BULLA, G. S.; UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p. 13-46.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.17-48.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>.