

# Textos literários no ensino de português para falantes de outras línguas em contexto universitário

(Literary texts in Portuguese teaching for foreigners in a university context)

Neide Tomiko Takahashi

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP)

neidetak@usp.br

**Abstract:** We aim to discuss in this paper the possible interrelationship between the social practice of literary reading and its didactic reception in Portuguese language classes for speakers of other languages. Based on Bakhtin's theoretical postulates (2003), as regards verbal interaction, and Krashen (1982), as regards the acquisition and learning of a foreign language, including its affective component, our objective is to present the reflections involving the concept of dialogism, present in literary reading, and its cognitive potential in the development of reading and writing for exchange students at São Paulo University. For this purpose, students' favorite genres and their prior knowledge of Brazilian literary works and authors were examined in order to discuss the contributions of literary texts in the acquisition-learning of Portuguese as Foreign Language (PFOL).

**Keywords:** acquisition and learning of PFOL; literary texts; dialogic reading.

**Resumo:** Pretende-se discutir, neste trabalho, a inter-relação possível entre a prática social da leitura de textos literários e sua recepção didática em sala de aula de português para falantes de outras línguas (PFOL). Com o apoio teórico dos postulados de Bakhtin (2003), no que se refere à interação verbal, e de Krashen (1982), no que concerne à aquisição-aprendizagem de língua estrangeira, incluindo seu componente afetivo, o objetivo é apresentar as reflexões envolvidas no conceito de dialogismo, presente na leitura literária, e seu potencial cognitivo no desenvolvimento da leitura e produção escrita para alunos intercambistas da Universidade de São Paulo. Para tanto, buscou-se um levantamento dos gêneros preferidos desses estudantes e do conhecimento prévio de obras e autores brasileiros a fim de discutir as contribuições dos textos literários na aquisição-aprendizagem do PFOL.

**Palavras-chave:** aquisição-aprendizagem de PFOL; textos literários; leitura dialógica.

## Introdução

A difusão recente da língua portuguesa do Brasil revela fatores comuns para promover o prestígio necessário a fim de expandir suas fronteiras como língua de mercado. De fato, ao verificarmos os dados quantitativos da ampliação das demandas por cursos de português do Brasil para estrangeiros, é possível conferir sua visibilidade e ter a impressão inicial de ser uma língua bastante expressiva no âmbito internacional. No entanto, sua posição nesse cenário ainda caminha para tornar-se uma língua de comunicação significativa.

Dentre os fatores que contribuem para sua promoção, destacam-se não só aspectos políticos e econômicos, mas também os culturais. Afinal, seus recursos de difusão não se esgotam nos termos linguísticos de sobrevivência: apreender uma língua caracteriza-se por inscrever-se em sua cultura.

Nessa relação de ordem transnacional, que impele profissionais, estudantes e pesquisadores a se deslocarem para o Brasil, reforçam-se os usos da língua, bem como os discursos nela produzidos.

Ao focar no âmbito acadêmico, o cenário não é diferente: destaca-se o processo de internacionalização entre universidades e, com isso, sustentam-se gestos para a integração de saberes e produções culturais das línguas envolvidas.

Nesse contexto, este estudo situa-se na área de aquisição e aprendizagem de português para falantes de outras línguas (PFOL), o que engloba suas vertentes como língua estrangeira (PLE) e segunda língua (PL2).

A emergência de estudos referentes à aquisição e ensino do PFOL revela o frequente interesse de estudantes e pesquisadores estrangeiros por universidades brasileiras, o que comprova uma demanda maior por cursos de português e, ao mesmo tempo, a necessidade por pesquisas que tratem de problemáticas no ensino de línguas em contexto universitário.

Para o duplo processo, valorizam-se as práticas docentes de uma abordagem interacional a partir da observação do tratamento dado ao ensino da língua portuguesa do Brasil para estrangeiros, cujos aprendizes são adultos letrados que vêm dos mais diversos países na expectativa de criar um espaço de sentidos por meio de conhecimentos e experiências.

Sob essa perspectiva e tendo em vista que as pesquisas acadêmicas na área ainda não privilegiam a confluência entre língua e literatura no ensino-aprendizagem do português para estrangeiros do nível avançado, propõe-se discutir a inter-relação entre a percepção ficcional da linguagem literária e sua recepção didática em sala de aula de PFOL, orientado pelo conceito do dialogismo presente nos enunciados, que se constrói ao mesmo tempo em que responde a vozes que produzem a leitura (compreensão) interacional e permitem sua projeção na escrita (resposta).

Como referencial teórico do diálogo entre discursos, apoiamos-nos no círculo de Bakhtin (2003, 2004). Para as questões concernentes ao processo de aquisição e aprendizagem em língua estrangeira, tomamos por base as hipóteses de Krashen (1981, 1982) e, para os pressupostos da leitura literária em sua tríade interacional autor-texto-leitor, consideramos as análises de Leffa (1996, 1999), Marcuschi (2008) e Pietrarroia (1997).

Além disso, houve o levantamento de dados com as preferências e conhecimentos prévios dos estudantes estrangeiros intercambistas a fim de verificar a constituição de uma atividade nos parâmetros interacionais de leitura literária.

Ao considerar todos esses referenciais para a discussão, buscou-se responder a uma pergunta em particular: como efetivar a transposição didática dos textos literários de modo que a leitura seja a mais próxima da prática social independente e prazerosa?

Partindo desse desafio, na primeira parte deste estudo, discutem-se as concepções interculturais e interdiscursivas que envolvem o dialogismo presente nos textos literários. Em seguida, verifica-se a leitura literária em língua estrangeira e, por fim, para exemplificar os resultados possíveis dos percursos de aquisição, ilustra-se o planejamento de uma atividade didática nos moldes interacionais.

## Aspectos interculturais e interacionais no dialogismo autor-texto-leitor

Valendo-nos da interpretação de enunciados dentro das relações de uso da língua, demos atenção à premissa do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as Línguas – Aprendizagem Ensino e Avaliação (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 147-84) de que os mecanismos de aquisição e ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira envolvem o desenvolvimento das habilidades comunicativas (compreender, falar, ler e escrever), cujas capacidades mobilizam outras competências, como o conhecimento de mundo, da sociedade e principalmente dos aspectos interculturais.

Tal interpretação do QECR refere-se à construção de sentidos na leitura de textos que associam a língua à sua imagem sócio e intercultural, uma vez que a língua e a literatura de um país estão fortemente imbricadas e se evidenciam nas formas de ver e de dizer de seu povo, aproximando as representações do real ao conhecimento apreendido.

Dessa maneira, é possível observar formas de conhecimentos representativos nos textos literários; seja da sociedade em geral, seja nas representações da cultura, pois ambas são frequentemente identificadas no estilo literário, uma vez que se trata de uma linguagem organizada para expressar e fazer refletir a existência humana.

Não são raros os trabalhos de PFOL que se centralizam no fator intercultural. Afinal, uma das características marcantes nas salas de aula de português para estrangeiros é a presença de questões ligadas ao encontro de diferentes culturas: entre o professor e um aluno, entre os colegas de diversas origens e entre professor e todos os alunos.

Desde a década passada, ao fazermos uma breve revisão, é possível encontrar estudos que contemplam a vertente cultural em PFOL (ALMEIDA FILHO, 1995; SCHLATTER, 1996; BELO, 1999; MEYER, 1999; WIEL; MORITA, 1999), classificada como aspectos interculturais (MITRANO NETO, 1995; COSTA, 1995; SOUZA E SILVA, 1996; MABUCHI MIYAKI, 1997; FERREIRA, 1998; JÚDICE et al., 1996; TROUCHE, 1996a, 1996b; JÚDICE; XAVIER, 1997, 1998; JÚDICE, 2005; SILVEIRA, 1998; SELLAN, 1999) ou socioculturais (TROUCHE, 2002, 2005). Em geral, o que se coloca no foco dessas investigações é a inclusão de assuntos ligados à identidade cultural nas aulas, nos seus planejamentos e nos materiais didáticos do ensino de português para estrangeiros.

Com base na coletânea desses estudos, confirma-se que a tendência por analisar a ligação entre a língua e cultura do país tem sido frequente nas propostas de ensino de português para estrangeiros. Tal qual ocorre no ensino de língua materna, é comum encontrarmos referências que façam menção ao espaço da sala de aula como lugar de construção de sentidos e experiências compartilhadas. Paralelamente, as apresentações de propostas dos autores de livros didáticos têm mostrado também a preocupação em selecionar textos, incluindo os literários, e elaborar atividades linguísticas em consonância aos aspectos culturais.

Nessa perspectiva, embora ainda não seja muito discutida, a leitura literária prima por expressar recorrências das diferentes percepções sócio-histórico-culturais.

Observe-se que os usos e funções sociais da leitura e da escrita sempre foram objetos valiosos para o ensino de línguas, ou do ponto de vista da aquisição (KRASHEN, 1981; BROWN; GONZO, 1995; KROLL, 1991), ou do ponto de vista metodológico (GERMAIN, 1983; PUREN, 1988; WIDDOWSON, 2005). E, para um aprendiz adulto, a

prática da leitura literária requer um conhecimento prévio do próprio ato de compreensão da cultura do outro, tanto quanto a prática da escrita requer estratégias cognitivas para o seu desenvolvimento.

Krashen (1981, p. 1) levanta a hipótese de que os adultos têm dois sistemas independentes para o desenvolvimento de capacidade em segundas línguas. Uma subconsciente, relacionada à aquisição da linguagem, e outra consciente, ligada à aprendizagem de línguas. Esses dois sistemas são inter-relacionados de uma forma definitiva, mas a aquisição subconsciente parece destacar-se na concepção do autor por assimilar e formar uma camada de compreensão mais profunda.

Assim, ao partirmos do pressuposto de que a aquisição do português por falantes de outras línguas permite ser estudada em seu recorte de prática da leitura literária e sob uma perspectiva interacionista que preserve tal atividade sociocultural, torna-se fundamental abordar as novas relações de sentido a partir dos novos *input*, dentro da esfera de apropriação de uma língua estrangeira mais próxima do envolvimento de uma “comunicação cultural”.

Os textos literários descentralizam o enfoque consciente no discurso linguístico no processo de ensino, pois eles trazem a reflexão por meio e sobre os campos semânticos lidos. Isso pode ser feito ao concordar ou refutar, ou apenas afirmar alguma marca de atribuição de significados.

Tais textos permitem o diálogo, ao incitar e promover outros discursos em resposta a cada leitura, acionando uma percepção de fatores interculturais, ou para confirmar, ou para negar a rede de sentidos na tentativa de compreender os fenômenos e instrumentos simbólicos por meio de uma linguagem capaz de mediar e fazer interagir (VYGOTSKY, 1991).

Da mesma forma, coloca-se em evidência a relevância do papel do professor e de sua formação, uma vez que o diálogo de culturas não poderia ser realizado submetendo os textos ou impondo gêneros literários de forma arbitrária. Para um resultado eficaz, verifica-se a necessidade de disposição interacional em conjunto, com o acompanhamento regular das leituras e o conhecimento das obras.

Não é tarefa simples trabalhar o ponto de contato entre conhecimento e fruição pessoal pela leitura: é preciso saber articular língua e literatura, daí a necessidade de o mediador construir sentido junto às instâncias da tríade autor-texto-leitor para que os interlocutores, concomitantemente leitores, percorram os caminhos possíveis para a formação de uma consciência ativa e criadora na relação com seu mundo representado. Um leitor capaz de reconhecer o contexto e, na dupla articulação, reconhecer-se como crítico e como personagem.

Ao reconhecer a linguagem literária em seu vínculo sócio-histórico-cultural como um conjunto de fatores identitários a serem apreendidos e compartilhados, é possível notar que as produções culturais interpelam o aprendiz de forma mais natural e espontânea em sua aprendizagem.

Esse espaço intervalar do texto de interação é preenchido tanto pelo autor, quanto pelo leitor, uma vez que se trata de uma ação que confere a busca por construir sentidos, passando a refletir e a representar os possíveis pontos de vista.

Bakhtin (2003) destaca o papel (ativo) do outro no processo de interação verbal e coloca no centro da discussão a relação dialógica que permeia todos os enunciados da língua, tanto na sua modalidade oral ou escrita de gêneros. Todo gênero é, portanto, dialógico por permitir essa atividade responsiva de compreensão para completar a lacuna intervalar na elaboração de significados.

A compreensão da linguagem literária requer construir sentidos no processo da relação com o outro e da representação que se tem desse outro.

Nessa perspectiva, é preciso compreender as vozes que permeiam os contextos, as visões de mundo.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 23)

Apenas considerada a conexão indissolúvel autor-texto-leitor é que se torna possível perceber com mais nitidez o prisma de que todo ato de compreensão já é por si só uma resposta, com poder de interação para fazer pensar um novo contexto. Do mesmo modo, cabe afirmar que a leitura literária privilegia o processo interacional por representar e mobilizar uma linguagem interdiscursiva complexa, infinita, em sua dimensão de vozes múltiplas.

Assim, ao submeter os gêneros do discurso literário à apreciação, por exemplo, no gênero comentário ou resenha, estamos respondendo a uma linguagem, auxiliada por outra que é capaz de dialogar com o texto original. Trata-se de promover uma ação responsiva na condição inicial de língua alheia.

## **Leitura interacional de textos literários para estrangeiros**

Para tal propósito, é significativo apreender as estratégias dos modelos cognitivos de leitura (ascendentes, descendentes e interativas) capazes de produzir sentidos nessa integração entre autor e texto, texto e leitor. Este último, agora, com a função de coautor.

Os modelos ascendentes caracterizam-se por iniciar o percurso de leitura a partir das palavras simples para chegar às informações globais e complexas do texto. Já os descendentes referem-se às estratégias que têm como ponto de partida a compreensão global por inferências para uma antecipação de hipóteses.

O primeiro modelo possui um caráter analítico e foi associado às estratégias e abordagens em que se valorizavam campos de léxicos das estruturas textuais, com a crítica de que limitava o papel ativo do leitor. Quanto ao segundo modelo, cujo ponto inicial valoriza os conhecimentos prévios e vivências do leitor, ele foi adotado inicialmente nas estratégias de leitura instrumental e em atividades da abordagem comunicativa.

Com a ampliação dos fundamentos cognitivos e interacionais para o ensino de línguas, constatou-se que a leitura apoiada somente em um dos modelos apresentava problemas distintos: uma leitura analítica do texto não propiciava a compreensão de fatores extralinguísticos e a leitura global permitiria suposições e predições na interpretação do texto.

Pode-se afirmar que os bons leitores seguem os dois modelos de acordo com as características e situações de leitura (PIETRARÓIA, 1997, p. 85-89) por meio da apropriação de um conjunto de estratégias a fim de construir sentidos na leitura. O aprendiz não é mais visto como leitor passivo da estrutura, mas inscrito historicamente no papel ativo na interação entre texto e leitor. Sem dúvida, os trabalhos de autores da estética da recepção (JAUSS et al., 2002) contribuíram de forma marcante para a formulação dessas concepções.

Marcuschi (2008, p. 256) também identifica tais estratégias de compreensão, nomeando-as “processo flexível”. De forma semelhante, Leffa (1999, p. 1) evidencia as “abordagens conciliadoras”, que “pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/ transacional, com ênfase na relação com o outro”. Segundo Leffa (1999), haveria ainda certa vantagem na leitura global, fundamentada em inferências, pois, mesmo as abordagens interativas, que consideram tanto os aspectos ascendentes, com base no texto, como os aspectos descendentes, com base no leitor, privilegiam a orientação enfatizando habilidades de reconhecimento de palavras.

Sob esse ponto de vista, os textos literários propiciam uma forma de comunicação por intermédio de uma interatividade reflexiva, mas não menos dialógica. Inconsciente no processo, mas não no resultado:

Um exemplo da consciência do processo pode ocorrer, por exemplo, na leitura de um romance em que o leitor está absorvido pelos acontecimentos narrados pelo autor. A leitura vai fluindo rápida, os processos ascendentes e descendentes trabalhando numa orquestração perfeita. O leitor não tem nenhuma consciência do processo da leitura, mas concentra toda sua atenção no efeito que obtém da leitura. Tem consciência do que o personagem principal está fazendo, mas não tem consciência de sua própria leitura; não se dá conta, por exemplo, se está lendo rápido ou devagar. (LEFFA, 1996, p. 49)

Essas proposições são fundamentais para refletir que o emprego de textos literários para a aquisição de LE ou L2 possui um potencial complexo de sentidos em sua constituição dialógica. Ao final, nesse movimento entre a assimilação consciente e inconsciente (ou subconsciente), a ideia central é dar significado à leitura.

Apropriando-nos dos requisitos para a promoção do *input* ideal de Krashen (1982, p. 165), por exemplo, a leitura desses textos deve trazer os seguintes itens:

(i) ser compreensível. Nós definimos o prazer de ler como a leitura compreensível, portanto, não há nenhum problema aqui. Eu gostaria de apontar, contudo, que o prazer da leitura é feita compreensível pela própria seleção de passagens e textos do leitor, e pela rejeição do material que é muito difícil de ler. O sucesso do prazer de ler, assim, depende da disposição do leitor para encontrar material do seu nível e rejeitar o que está além de sua capacidade.

(ii) ser interessante/ relevante. A leitura aqui definida deve ser interessante e relevante, uma vez que o aluno tem a opção (que deve ser exercida) de apenas ler as coisas que são de interesse pessoal.

(iii) não ser sequenciada gramaticalmente. Essa exigência é cumprida, a menos que o aluno insista na leitura de materiais pedagógicos especialmente preparados.

(iv) ser quantitativa. A leitura certamente tem o potencial para satisfazer esse requisito. Os únicos problemas são práticos: a disponibilidade de materiais, seu custo e tempo dos alunos.

(v) fazer refletir o nível de filtro. Se o aluno é capaz de encontrar materiais que são compreensíveis e que são interessantes, esse requisito é facilmente atendido. Não há frustração causada pelas mensagens incompreensíveis, sem exigências iniciais para o *output*, sem exigências prematuras de apuramento gramatical. O prazer do leitor deve estar completamente fora da defensiva.

(vi) oferecer ferramentas para a gestão de conversação. A leitura por prazer pode ainda trazer uma contribuição para atender a esse requisito, se os textos lidos incluírem algum diálogo<sup>1</sup>. (tradução minha)

Essas proposições permitem balizar uma didática dos textos literários com base em uma leitura prazerosa e independente; é claro, dentro dos limites de um recurso de aprendizagem.

Se a compreensão precede a produção, é natural o processo de entendimento durar um período maior do que a produção a fim de construir o repertório léxico-gramatical: munidos das habilidades apreendidas, o aprendiz sente-se mais seguro para produzir seu texto em língua estrangeira, baixando a resistência de seu filtro afetivo.

O fator afetivo está, de um lado, diretamente relacionado à motivação e atitude que se conecta a uma aquisição mais natural. De outro lado, uma forma de apreender a língua nesse processo é, igualmente, ter a possibilidade do prazer na leitura na aprendizagem, fato que contribui ainda para o desenvolvimento de uma produção escrita.

Apesar de ser uma prática social de interesse entre alunos e professores, vale lembrar, a leitura literária ainda não oferece contornos palpáveis no processo de ensino e pesquisa de português para falantes de outras línguas. Visivelmente, suas problemáticas

---

<sup>1</sup> No original: "Requirements for optimal input:

(i) Comprehensible. We have defined pleasure reading as reading that is comprehensible, so there is no problem here. I would like to note, however, that pleasure reading is made comprehensible by the reader's own selection of passages and texts, and by the rejection of reading material that is too difficult. The success of pleasure reading thus depends on the reader's willingness to find material at his level and reject material that is beyond him.

(ii) Interesting/relevant. Reading as defined here is by definition interesting and relevant, since the student has the option (which must be exercised) of only reading things that are of personal interest.

(iii) Not grammatically sequenced. This requirement is met, unless the student insists on reading specially-prepared pedagogical materials.

(iv) Quantity. Reading certainly has the potential for satisfying this requirement. The only problems are practical: the availability of materials, their cost, and the students' time.

(v) Filter level. If the student is able to find materials that are comprehensible and that are interesting, this requirement is easily met. There is no frustration caused by incomprehensible messages, no early demands for output, no demands for premature grammatical accuracy. The pleasure reader should be completely off the defensive.

(vi) Tools for conversational management. Pleasure reading might even made a contribution toward meeting this requirement, if the texts read include some dialogue."

ainda permanecem obscuras no campo da dicotomia língua/literatura ou na utilização como pretexto para exercícios linguísticos.

### **Atividade de leitura literária e produção textual de PFOL**

Na busca por concretizar uma abordagem que relacionasse (ou procurasse aproximar) a prática social da didática, houve a inclusão de textos literários de ficção no programa dos cursos do nível avançado (Nível 2)<sup>2</sup> de português para estrangeiros do Centro de Línguas da USP, considerando a dimensão afetiva e dialógica da leitura literária.

A partir de diálogos informais em sala de aula, elaborou-se uma proposta de atividade cujas referências levassem em conta as representações, preferências e necessidades dos estudantes por uma leitura externa, com acompanhamento ao longo do semestre e um comentário como produção textual.

Para isso, dentro de todo o contexto por uma abordagem interativa, identificamos o foco de planejamento no aluno-leitor para tentar rastrear: *Quais os seus gêneros preferidos? Que obras ou autores da literatura brasileira eles conhecem?*

A inclusão de um programa de leitura partiu, como qualquer planejamento de ações, da observação de situações concretas em que problemáticas e lacunas deflagravam a urgência pela otimização. Dessa forma, realizada a identificação de certos padrões, definiram-se os traços norteadores para determinar atividades e prazos que formaram a base do programa.

É preciso ressaltar que, nessa empreitada, não se almeja elaborar uma prescrição para professores de PFOL ou aplicar uma teoria à prática. Interessa-nos considerar as problemáticas observadas nas práticas de leitura e escrita interacionais que possam ser aperfeiçoadas e reformuladas no percurso entre a compreensão e a produção de textos em língua estrangeira.

Para ilustrar a abordagem utilizada, bem como os resultados obtidos, os seguintes procedimentos foram adotados para a pesquisa acadêmica a fim de cotejar dados com as investigações informais em cada início de semestre letivo: por meio de quarenta fichas-questionário, elaboradas e distribuídas na sala de aula e via correio eletrônico para ex-alunos entre o segundo semestre de 2006 e o primeiro de 2007, no total, 25 estudantes (entre 20 e 50 anos de idade) responderam.

Assim, salvo algumas oscilações nas frequências de algumas respostas, o questionário demonstrou ser uma fonte de amostragem representativa quanto às informações obtidas nas salas de aulas.

Na tabela referente à preferência de gêneros de ficção, por exemplo, verifica-se uma maioria que escolheu o romance, seguida pelos contos e crônicas, ressaltando que, para os alunos estrangeiros, não pareceu haver uma distinção nítida entre crônica e conto:

---

<sup>2</sup> Denominou-se Nível 2 o curso anteriormente conhecido como Avançado. Tal mudança deve-se ao fato de o nível não ser resultante da segmentação do curso: a maioria das turmas é formada por alunos que estavam pela primeira vez no país e, por meio de entrevistas, são selecionados levando-se em consideração não só seus conhecimentos da língua portuguesa, mas também a sua língua materna (próxima ou distante do português), o convívio com brasileiros e o histórico de aprendizagem em línguas estrangeiras.

**Tabela 1. Gêneros de ficção preferidos<sup>3</sup>**

Gêneros	conto	crônica literária	romance
Resultados	7	4	18

Todas essas informações, ao mesmo tempo em que consolidaram algumas respostas às frequentes indagações informais ao longo dos cursos de português para estrangeiros do Nível 2, também contribuíram para o remanejamento de alguns textos durante o semestre, uma vez que tal pesquisa não só visava ao material de estudo, ela tinha igualmente um valor de apurar preferências de leitura voluntária extra-aula.

A leitura do gênero romance foi, então, adotada na íntegra durante um semestre a fim de evitar o desmembramento por excertos, o que afastaria a leitura de uma fruição literária. Já no semestre seguinte, a opção foi pelo conto, devido à possibilidade de diversificar os autores e narrativas segundo algumas preferências detectadas.

Quanto à outra questão – *Que obras ou autores da literatura brasileira eles conhecem?* –, é oportuno acrescentar as observações resultantes dos diálogos informais com alunos por complementarem alguns dados: uma parte dos alunos frequentemente relatava conhecer algum autor ou ter lido algum texto da literatura brasileira, enquanto outra parcela desconhecia qualquer referência antes de chegar ao Brasil.

Com isso, a pesquisa abordou referências durante o período em que eles já estavam no país, uma vez que a recepção de estímulos, tanto da parte dos amigos e colegas quanto das aulas de português, torna-se cada vez mais intensa para esses estudantes em imersão e evidencia os gostos pessoais de leitura na busca por “um bom livro” para ler fora das atividades acadêmicas.

Nesse contexto, alguns haviam lido ou tinham conhecimento do autor por recomendação de colegas e amigos brasileiros. São os casos de Luís Fernando Veríssimo e Rubem Fonseca, nomes frequentemente mencionados. Outros, por meio da mídia, reconheciam os nomes Jorge Amado e Paulo Coelho, embora não tivessem lido as obras.

Vale esclarecer também que alguns escritores citados, especialmente Clarice Lispector e Machado de Assis, já faziam parte do programa do curso de português para estrangeiros e foram incluídos pelos estudantes como referências.

O quadro a seguir exemplifica uma amostragem de ocorrências registradas entre os anos de 2006 e 2007. Em ordem alfabética, indicam-se os autores citados pelos 25 informantes da pesquisa, a frequência de suas citações e algumas obras mencionadas:

<sup>3</sup> Os dados que nos interessam para este estudo foram recortados de um quadro maior de informações que incluem, além dos gêneros de ficção, a poesia e outros gêneros que foram citados isoladamente como o ensaio, as histórias em quadrinhos e os textos jornalísticos.

#### Quadro 1. Autores e obras da literatura brasileira, citados pelos estudantes<sup>4</sup>

- Aluísio de Azevedo (1)
- Álvares de Azevedo (1)
- Bernardo Guimarães (2) (*A Escrava Isaura*)
- Carlos Drummond de Andrade (4)
- Castro Alves (1)
- Clarice Lispector (8) (*Felicidade Clandestina/ Hora da Estrela*)
- Cristiano Baldi (1) (*Ou clavículas*)
- Érico Veríssimo (1) (*Incidente em Antares*)
- Fernando Sabino (1) (*Hora de Dormir*)
- Graciliano Ramos (7) (*Vidas Secas/ Caeté/ São Bernardo/ contos*)
- Guimarães Rosa (5) (*Sagarana: A hora e a vez de Augusto Matraga/ Grande Sertão Veredas*)
- Haroldo de Campos (1)
- Ítalo Moriconi (1) (seleção: *Os cem melhores contos brasileiros do século*)
- Jô Soares (1) (*O homem que matou Getúlio Vargas/ O xangô do Baker Street/ Assassinatos na Academia brasileira das Letras*)
- João Cabral de Melo Neto (2)
- João Ubaldo Ribeiro (1) (crônicas)
- Jorge Amado (8) (*O País do Carnaval/ Terras do Sem Fim/ Gabriela, Cravo e Canela/ Dona Flor e Seus Dois Maridos/ Capitães da areia/ São Jorge dos Ilhéus*)
- José de Alencar (1)
- Lygia Fagundes Telles (1)
- Lima Barreto (3)
- Luís Fernando Veríssimo (3) (crônicas/ coletâneas/ *As mentiras que os homens contam/ Mesa voadora/ Traçando New York*)
- Machado de Assis (19) (*O Alienista/ Histórias sem data/ Memórias Póstumas de Brás Cubas/ Dom Casmurro/ Quincas Borba/ contos*)
- Manuel Bandeira (2) (*Crônicas da província do Brasil*)
- Marcelo Rubens Paiva (1) (*Blecaute/ Feliz ano velho*)
- Mario de Andrade (7) (*Macunaíma/ Tempo da camisolinha/ O Peru de natal/ O Banquete*)
- Mario Quintana (1)
- Moacyr Scliar (1) (*O Centauro no Jardim/ Vendilhões do Templo*)
- Monica de Melo (1) (contos)
- Monteiro Lobato (1)
- Néida Piñón (1)
- Patativa do Assaré (1)
- Paulo Coelho (6) (*A bruxa de Portobello/ O alquimista/ O diário de um mago/ O Zahir*)
- Paulo Lins (2) (*Cidade de Deus*)
- Rachel de Queiroz (1)
- Rubem Braga (1)
- Rubem Fonseca (4) (*Olhar/ Lúcia McCartney/ Pequenas Criaturas/ Feliz Ano Novo/ A Grande Arte/ Vastas emoções e pensamentos imperfeitos/ Agosto/ Diário de um fescenino*)
- Ruy Castro (1)
- Vinícius de Moraes (2)

<sup>4</sup> Embora este estudo enfoque os gêneros de ficção em prosa, não houve uma restrição aos autores de poesia no questionário.

Confere-se, é claro, um quadro de amostragem de determinados grupos de estudantes em períodos específicos. No entanto, o recorte demonstra a reflexão por criar um conjunto de operações que permita investigar o ponto de partida do repertório a ser escolhido em um planejamento de leitura, considerando os padrões e gostos dos estudantes.

## Considerações finais

Devido à importância dos vários discursos que permeiam os textos do cotidiano, os alunos foram expostos a diferentes gêneros, bem como foram propostas diversas produções textuais. Com isso, o empenho por uma abordagem interacional de leitura reforçou as habilidades e estratégias desenvolvidas ao longo do curso.

Foi no percurso paralelo às atividades didáticas que os alunos-leitores seguiram suas leituras literárias extra sala de aula até o final do semestre, quando deveriam produzir um breve comentário acerca das percepções do texto literário escolhido considerando todos os conhecimentos prévios de interpretação e os apreendidos em um novo universo linguístico.

Por fim, elaborar um projeto de aulas ou de estudos nas formas de construção e produção de sentido de textos literários é uma empreitada que pode ser desafiadora, com bons resultados para a formação de professores e pesquisadores de PFOL em meio a tantos outros discursos, uma vez que eles permitem uma inserção na palavra do outro por meio de uma prática pessoal-coletiva de sociedades letradas.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir para o incentivo de novas propostas de atividades de leitura literária que não sejam pretextos para exercícios gramaticais ou, mesmo, histórico-culturais descontextualizados de seu caráter dialógico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BELO, J. C. Ensino de línguas e restrições linguístico-culturais: estudo de um caso. In: *II Congresso da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira*, 1999. Anais. Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 131-36.

BROWN, H. D.; GONZO, S. (Eds.) *Readings on second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1995.

CONSELHO DA EUROPA (doc. eletrônico). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Aprendizagem, ensino, avaliação. Conselho da Europa. Portugal: edições ASA, 2001. Disponível em: <www.asa.pt>. Acesso em: 12 ago. 2013.

COSTA, S. R. R. O ensino de português para estrangeiros em dimensão intercultural: rumo à expansão de adequada imagem do Brasil. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. da. (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*. [s.l.]: Clé International, 1983.

JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1979].

JÚDICE, N. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros*. Niterói: EDUFF, 1996.

\_\_\_\_\_. *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. Niterói: Intertexto, 2005.

JÚDICE, N.; XAVIER, A. Imagens do Brasil: uma experiência com leitura/produção de textos no ensino de português para estrangeiros. *Cadernos do Centro de Línguas*, Ensino de português–língua estrangeira, São Paulo, Humanitas, FFLCH-USP, n. 1, p. 11-31, 1997.

\_\_\_\_\_. Imagens do Brasil: texto e contexto no ensino de Português Língua Estrangeira. In: SILVEIRA, R. C. P. da. (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press, 1981. Disponível em: <[http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html)>. Acesso em: 30 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, 1982. Disponível em: <[http://www.sdkrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/Principles\\_and\\_Practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf)> Acesso em: 30 abr. 2013.

KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

\_\_\_\_\_. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MABUCHI MIYAKI, N. A. Humor e ironia no material didático para o ensino de português–língua estrangeira. *Cadernos do Centro de Línguas*, Ensino de português–língua estrangeira, São Paulo, Humanitas, n. 1, p. 39-68, 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEYER, R. M. de B. Língua Portuguesa no Brasil e cultura brasileira: cara e coroa. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2., 1999. *Anais...* Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 44-7.

MITRANO NETO, N. Ensino de língua estrangeira sob perspectiva intercultural. SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 3., 1996. *Anais...* Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Instituto de Letras, 1996, p. 63-8.

MORITA, M. K. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. da (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

PIETRARÓIA, C. M. C. *Percursos de leitura*. São Paulo: Annablume, 1997.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International, Coll. DEL, 1988.

\_\_\_\_\_. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Essai sur l'ecletisme. Saint-Cloud: Crédif/Didier, 1993.

SANTOS, D. T. dos; ALMEIDA, P. M. C. Favorecendo a autonomia do aprendiz em uma aula de leitura. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2., 1999, *Anais...* Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 91-6.

SCHLATTER, M. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino da língua estrangeira. In: SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 4., 1996, *Anais...* Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Inst. de Letras, 1996. p. 12-8.

SELLAN, A. R. B. Caminhos para uma sensibilização intercultural no ensino de português língua-estrangeira. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2., 1999, *Anais...* Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 76-81.

SOUZA E SILVA, N. de. Comunicação Intercultural: competência linguística ou sociolinguística? In: SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 3., 1996, *Anais...* Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Inst. de Letras, 1996. p. 27-32.

TROUCHE, L. M. G. O Brasil no espelho: uma construção de linguagem. In: JÚDICE, N. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros*. Niterói: Eduff, 1996a. p. 69-75.

\_\_\_\_\_. Dimensão discursiva no ensino de Português-Língua Estrangeira. In: SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 3., 1996, *Anais...* Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Instituto de Letras, 1996b. p. 19-26.

\_\_\_\_\_. Ensino de Português-Língua Estrangeira – interface com aspectos socioculturais. In: TROUCHE, L. M. G. (Org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002. p. 81-92.

\_\_\_\_\_. Leitura e interpretação: inferências socioculturais. In: JÚDICE, N. (Org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. Niterói: Intertexto, 2005. p. 69-80.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. CENTRO de Línguas da FFLCH-USP. Disponível em: <<http://clinguas.fflch.usp.br/>>. Acesso em: 20 maio 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. 2. ed. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 2005.

WIEL, F. W. A. M. van de; MORITA, M. K. A produção de material didático de PLE e a contextualização cultural. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2., 1999. *Anais...* Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 115-22.