

## **QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO: LEITURA LITERÁRIA DE MACHADO DE ASSIS NA AULA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

Ana Agda de Oliveira SANTOS<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Goiás  
aguinha\_sanches@yahoo.com.br

Sinval Martins de SOUSA FILHO<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Goiás  
Sinvalfilho7@gmail.com

**RESUMO:** Discutindo leitura, leitura em LE e, sobretudo, leitura de textos literários com o objetivo de desenvolver a língua, tendo por suporte teórico Bakhtin (2011), Chartier (1990, 1994, 1996, 2002), Eco (1986), Leffa (1996, 1999), Manguel (1997), Orlandi (2006), Wolf e Barzillai (2009), dentre outros, o presente estudo tem por objetivo geral investigar qual nível de dificuldade um texto literário em português provoca na formação de sentidos em dois leitores hispano-falantes iniciantes na língua-alvo. Sendo assim, esta pesquisa visa responder à seguinte pergunta: quais dificuldades os alunos tiveram em atribuir sentidos a um conto de Machado de Assis em português? Este trabalho se caracteriza como um estudo de caso (JOHNSON, 1992), tendo em vista que focaliza um evento específico, de modo que o pesquisador concentra a sua atenção em um único problema. Este estudo de caso que se insere no paradigma qualitativo utilizou, para geração dos dados, questionário inicial, gravação, filmagem e o recolhimento de uma resenha produzida pelos alunos. Ao lerem um conto de Machado de Assis, os participantes deste estudo, dois estudantes estrangeiros iniciantes da disciplina Português para estrangeiros, apresentaram resultados muito positivos nos modos de leitura. Embora tenham passado por algumas pequenas dificuldades em relação ao vocabulário e também tenha havido interferência da língua materna, demonstrando não serem ainda proficientes em língua portuguesa no que se refere à oralidade e à escrita, os estudantes conseguiram interpretar e compreender o conto proposto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura Literária. Machado de Assis. Português para estrangeiros.

### **TALE NEVER LOSES IN THE TELLING: MACHADO DE ASSIS LITERARY READING IN THE PORTUGUESE CLASS FOR FOREIGNERS**

**ABSTRACT:** Discussing reading, reading in a foreign language, and above all, reading of literary texts with the objective of developing language, having as theoretical support Bakhtin (2011), Chartier (1990, 1994, 1996, 2002), Eco (1986), Leffa (1996, 1999), Manguel (1997), Orlandi (2009), Wolf and Barzilai (2009), among others, this study has as a main goal to investigate what level of difficulty a literary text in Portuguese provokes in the meaning formation of two Spanish speaker readers Who are beginners in the target language. Thus, this research aims at responding the following question: what difficulties did the students have to make sense to a Machado de Assis short story in Portuguese? This

---

<sup>1</sup> Aluna do mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Faculdade de Letras - Universidade Federal de Goiás.

<sup>2</sup> Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professor Associado da Universidade Federal de Goiás.

study is characterized as a case study (JOHNSON, 1992), viewing that it focus on a specific event where the researcher concentrates his attention in a single problem. This is a qualitative research – case study. To generate the data, it was used an initial questionnaire, audio recording, shooting and we also collected the short story review the students produced. By reading a Machado de Assis short story, the participants of this study; two foreign students beginners in Portuguese were beyond the intelligible. Even though they have faced some small difficulties in relation to the vocabulary and also there has been some mother tongue interference, which showed they are not proficient in Portuguese yet concerning to speaking and writing, the students were able to understand the short story proposed.

**KEYWORDS:** Literary Reading. Machado de Assis. Portuguese for Foreigners.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Livros e flores*  
Teus olhos são meus livros.  
Que livro há aí melhor,  
Em que melhor se leia  
A página do amor?  
Flores me são teus lábios.  
Onde há mais bela flor,  
Em que melhor se beba  
O bálsamo do amor?  
(Machado de Assis, 2016)

Há muito, a necessidade de aprender uma língua estrangeira se tornou algo bastante relevante. De acordo com Kunzendorff (1997), o latim surgiu no cenário mundial como uma das primeiras línguas estrangeiras amplamente ensinadas e difundidas por todo o mundo ocidental. O referido autor também considera que outros movimentos de ordem política, econômica, cultural e, sobretudo, com a proximidade entre o global e o local, trazidos pela Internet no final do século XX e início do século XXI, concorreram para a expansão do ensino de várias outras línguas, como o francês, o inglês e o espanhol, por exemplo.

Segundo Kunzendorff (1997) e Faria (2015), dentro desse contexto de expansão de ensino de línguas estrangeiras (LE), tem crescido e ganhado destaque também o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). O aumento pela procura de aulas/cursos de Português como LE se deve, provavelmente, à expansão comercial, econômica e turística

brasileira, que levou nossa língua a uma projeção internacional. Os estrangeiros aprendizes de português são, na maioria, adultos que estão no Brasil com o objetivo de fazer negócios, de estudar ou fincar moradia em alguma cidade brasileira por alguma razão coletiva ou individual. Entretanto, a aprendizagem de PLE se limita ao tempo de permanência do estrangeiro no Brasil e, com raras exceções, a língua é estudada de forma aprofundada, pois os aprendizes de PLE se interessam por aprender variantes específicas da língua que atendam às necessidades durante sua estada no país (KUNZENDORFF, 1997; FARIA, 2015).

Objetivando satisfazer às demandas e fazer com que os aprendizes utilizem a língua nas diferentes esferas sociais e a vejam não apenas como sistema, mas, sobretudo, como forma de comunicação, algo concreto, vivo, em seu uso real, com a propriedade de ser dialógica e estando a atividade humana em toda a sua totalidade associada ao uso da linguagem (BAKHTIN, 2011), buscamos trabalhar as quatro habilidades linguísticas: fala, compreensão auditiva, leitura e escrita na aula de PLE, pois “a língua é deduzida da necessidade de expressar-se e objetivar-se” (BAKHTIN, 2011, p. 270). No entanto, muitos lados envolvem o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Não é só a língua que se tem que aprender. O processo de aprendizagem envolve aprender a língua, ao lado de viver sentimentos, emoções, praticar ações, conhecer a cultura de países onde ela é falada, dentre outros aspectos.

Reconhecendo a língua como uma das principais manifestações culturais, é de suma importância apresentar textos variados na língua-alvo nas aulas de LE e, principalmente, o texto literário, em razão dessa modalidade de texto se destacar pela sua autenticidade, seu valor cultural, linguístico, pragmático e social, o qual fomenta a prática da leitura e a criticidade do sujeito através da negociação de sentidos, acionando a sua fantasia juntamente com um posicionamento intelectual. Widdowson (1984, *apud* SILVA;

ARAGÃO, 2013) defende a eficácia de textos literários nas aulas de LE para que haja um estímulo à interpretação do texto.

Leffa (1999) afirma ser a leitura um processo que se dá a partir da interação entre os esquemas do leitor e do autor, ambos posicionados em um momento sócio-histórico. Também, Kleiman (2004) define esse esquema como o conhecimento armazenado na memória de longo prazo sobre assuntos e eventos típicos da cultura, podendo ser modificado conforme o conhecimento do mundo é alterado. Ainda, segundo Moita Lopes (1996), os respectivos esquemas do escritor e do leitor são negociados na construção de sentido. Para Oliveira (2003, *apud* PINCOWSCA, 2008, p. 13), o sentido é resultante da negociação entre o texto e o conhecimento prévio do leitor.

Discutindo leitura, leitura em LE e, sobretudo, leitura de textos literários com o objetivo de desenvolver a língua, tendo por suporte teórico Bakhtin (2011), Chartier (1990, 1994, 1996, 2002), Eco (1986), Leffa (1996, 1999), Manguel (1997), Orlandi (2006), Wolf e Barzillai (2009), dentre outros, o presente estudo tem por objetivo geral investigar qual nível de dificuldade um texto literário em português provoca na formação de sentidos em dois leitores hispano-falantes iniciantes na língua-alvo. Sendo assim, esta pesquisa visa responder à seguinte pergunta: quais dificuldades os alunos tiveram em atribuir sentidos na interação com o texto escrito em português?

Este trabalho se divide em cinco partes: esta primeira, na qual foi introduzido o assunto do estudo. Na seguinte, a segunda, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Na terceira parte, realizamos uma breve apresentação metodológica de como o estudo foi conduzido, bem como dos sujeitos da pesquisa. Na quarta, há a análise dos dados gerados e na quinta parte estabelecemos considerações sobre o trabalho desenvolvido. Encerrando o texto, encontram-se as Referências consultadas.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Depreende-se da leitura de Freire (1982), Chartier (1990) e Manguel (1997) que a capacidade de leitura é um aspecto que caracteriza e diferencia o ser humano dos outros animais. Em razão disso, ela faz parte da formação histórica, social e política de todos. Considerando essas especificidades apontadas pelos referidos autores e outras mais, afirmamos que definir leitura é uma tarefa complexa.

Para Freire (1982), Chartier (1990) e Manguel (1997), ler é dar sentido ao mundo, lidar com representações e, portanto, ser constituído e constituir significados/sentidos diversos. Assim, é nesse situar-se historicamente que a leitura, para os referidos autores, é um processo de decifração dos signos dados, não importando a forma como esses signos se exibem semioticamente, isto é, a decifração incide sobre a escrita, a pintura, a linguagem verbal, etc. Ainda, para Paulo Freire (1982, p. 11), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

O substantivo leitura, derivado do verbo ler, vem do latim *legere*. De acordo com Hillesheim *et al.* (2011, p. 307), “a primeira referência de ler no latim popular é colher, recolher, pois se refere à noção de algo já pronto, na qual existe um sentido pré-determinado. A tarefa do leitor é compreender o sentido dado pelo autor”. Assim, para Hillesheim *et al.*, (2011), a leitura é um processo em que o leitor deve sondar sucessivamente o objeto lido, a leitura é uma atividade múltipla e interpretativista. Por outro lado, segundo Manguel (1997), a leitura é uma procura.

Verifica-se, dessa forma, o fato de todos os autores acima relacionarem o ato de ler para além da leitura da escrita. Com base nessa afirmativa, podemos ler um objeto, uma pessoa, uma figura, isto é, somos capazes de ler o mundo ao nosso redor por meio da

linguagem verbal ou não verbal. Moita Lopes (1996) reforça que a leitura pode ser o resultado da interação entre informação visual e não visual.

Entretanto, em uma entrevista a Lustosa (2006), Chartier desconsidera as imagens como passíveis de leitura. Para ele, a imagem é observada, enquanto a palavra é lida. O autor argumenta que o texto é esteticamente linear, parte sempre da direita para a esquerda e a imagem não é assim. Para ele, a leitura, que vai de um canto ao outro da página, é sequencial e há uma linearidade das palavras do texto escrito.

Discordando de Chartier, em um estudo realizado sobre a leitura de imagens, Souza (2012) conclui que tanto na observação de uma imagem quanto na leitura de um texto escrito há um processo de atribuição de sentidos e um percurso interpretativo que objetiva a compreensão. O autor argumenta também que as imagens entram em analogia com as palavras, transformando-se em discursos.

Voltando a Freire (1982), este afirma que quando há uma relação entre o leitor e o objeto lido, ocorre o que é chamado de leitura. Para Freire (1982) e Bakhtin (2011), a leitura é uma interação do leitor com o outro. Aprendemos a ler como vivemos, de acordo com o nosso contexto pessoal. De acordo com Leffa (1999), devemos valorizar esse contexto para poder melhorá-lo. Quando essa melhora e aprendizagem acontecem, o processo de leitura se transforma em prazer porque pode parecer que o mundo está perto de nós. Podemos, então, compreendê-lo e até mudá-lo.

Aprender a ler é, antes de tudo, entender o contexto e a realidade. A leitura é uma função aprendida e não dada. Wolf e Barzillai (2009) argumentam que cada sistema de escrita vai ativar determinada área do cérebro. Os circuitos de leitura são constituídos pela experiência do leitor. As autoras também argumentam sobre a transdisciplinaridade da leitura e da escrita, considerando que o funcionamento da linguagem é um aspecto neurológico e as habilidades de ler e escrever estão relacionadas aos circuitos cerebrais.

Acrescente-se a esse circuito que Manguel (1997) considera o fato de haver um compartilhamento dos atos de leitura, isto é, para o referido autor, ler significa ver a palavra, levá-la em consideração e interpretá-la a partir do conhecimento de mundo e, assim, não apenas lemos, mas construímos significados.

Ainda, tanto Manguel (1997) quanto Wolf e Barzillai (2009) defendem que o ato de ler aumenta a capacidade linguística cerebral. Ao ler, ativamos vários sistemas como conhecimento factual, episódico e semântico. Ativamos também a memória procedimental que tem fins de recuperação de dados armazenados na memória de longo prazo. A leitura também ativa a memória de curto prazo.

Direcionando a leitura para as atividades escolares, percebemos que ela é realizada no texto e que os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto, conforme defende Eco (1986), isto é, a leitura se dá num triângulo de três possibilidades de direção: leitor, autor e texto. O sujeito chega com a sua experiência, conhecimento, e agrega o que o texto traz. Assim, Koch e Travaglia (2000) dizem que o texto é uma unidade linguística concreta, tomada pelos usuários da língua em situação de interação comunicativa. De acordo com esses autores, para ser definido como tal, o texto precisa apresentar fatores de textualidade, como coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e informatividade. Além dos fatores de textualidade apresentados pelos autores citados, De Beaugrand e Dressler (1983, *apud* BRAGGIO, 1992, p. 47-48) acrescentam a intertextualidade. Há limites na interpretação do texto. Os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto, estes materializados nos interlocutores, situação de comunicação e fatores de textualidade.

O texto é o mediador entre autor e leitor no processo de leitura. O leitor acompanha as estratégias enunciativas do autor (CHARTIER, 1994; ECO, 1996; MANGUEL, 1997; ORLANDI, 2006). Segundo Eco (1986), a leitura é a compreensão que o leitor tem com o

texto. O texto constrói e produz a competência do leitor, trazendo pistas e ecoando a interpretação do leitor. Eco (1986) acrescenta também que o texto deixa espaços vazios para o leitor preencher, mas, ainda assim, teoriza o referido autor, que não se interpreta aquilo que se quer. Ao surgir o texto, desponta-se um processo de leitura baseado na interpretação e nas tensões entre as intenções do autor, leitor e do texto.

Para Moita Lopes (1996), o texto não tem sentido em si mesmo, mas depende das interações entre as ideias do autor e do leitor. Nutall (1996) o define como um excerto da linguagem completo em si mesmo escrito ou falado para um propósito. Ele pode consistir de somente uma frase ou uma palavra. Para Leffa (1996), texto e leitura se completam. Em consonância com o que pontua, Leffa (1996) conceitua leitura como algo envolvendo uma correspondência entre aquilo que o leitor já sabe – o seu conhecimento prévio – e os dados fornecidos pelo texto. Leffa (1996) ainda acrescenta a definição do ato de ler como sendo um processo que envolve tanto a informação encontrada no texto quanto às informações trazidas pelo leitor.

Eco (1986) argumenta que, para dar sentido a uma mensagem, é necessário possuir o conhecimento sistêmico, isto é, o conhecimento da estrutura da língua e o conhecimento semântico. O papel de atualização do leitor sobre o assunto é fundamental para a interpretação do texto. Para o texto ter sentido, o leitor tem que colocar os seus esquemas em prática. Orlandi (2006) acrescenta que a ligação do sujeito interlocutor com o texto depende da sua formação sócio-histórica, pois somos sujeitos humanamente ligados à natureza do discurso de ser vivo. Para a autora, o leitor também dá significado ao texto como discurso constituído sócio-historicamente:

é pela reflexão sobre a determinação histórica desses processos que vemos a (produção da) leitura como parte constitutiva deles. Quer dizer: quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o

fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada (ORLANDI, 2006, p. 101).

Pelas discussões apresentadas, podemos definir a leitura como um processo ativo e interativo. O modelo interacionista de leitura reconhece o papel do conhecimento prévio e da predição, pois, para os adeptos desse modelo (autores citados anteriormente), é o leitor quem abre o sentido do texto, mas, ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar a importância do processamento acurado das palavras do texto. Moita Lopes (1996) afirma que, com a leitura em uma língua estrangeira, o aprendiz tem a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, pois através desse processo ele pode ser exposto a visões diferentes do mundo, de sua própria cultura e de si mesmo como ser humano.

A leitura é um processo dinâmico e, também na língua estrangeira, o leitor precisa estar preparado para interagir ativamente com o autor, objetivando a construção de um significado para o texto. Quando uma pessoa lê, ela usa todo o seu conhecimento prévio, pragmático, sintático, morfológico e semântico na construção de sentido da mensagem.

Acreditamos, sobretudo a partir das experiências vivenciadas no exercício da docência, que ao trabalhar com o texto literário, o estudante faz uma leitura intensiva, tendo uma relação forte de maior envolvimento com o livro, o que favorece a aprendizagem de vocabulário (NUTTALL, 1996). Paulino e Cosson (2009) defendem que as obras literárias sejam utilizadas com os estudantes em função de favorecer o trato com a escrita e educar os sentimentos, fomentando o entendimento das relações sociais. A leitura literária pode servir de gozo e propiciar o prazer estético através do conhecimento. Segundo Antônio Cândido (1995), a literatura é uma maneira de nos tornarmos mais humanos e estarmos inseridos nas questões da espécie humana. Em suas palavras, ele diz que

entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a

aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995 *apud* BRASIL, 2006, p. 54).

Na sala de aula de LE, as atividades com a leitura podem ajudar o aluno a “enriquecer o seu vocabulário ativo ou passivo oportunizando a ocorrência de debates sobre o tema, o que pode corroborar o aprimoramento da fluência e embasar temas para produções escritas” (SABOTA, 2012, p. 120). Lima e Lago (2013) veem o texto literário como algo de suma importância e de grande contribuição no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira quando usado de forma eficiente e não limitada. Silva e Aragão (2013) defendem o uso da literatura como recurso nas aulas de LE para auxiliar o aprendiz no processo de aprendizagem da língua-alvo. As autoras também argumentam que a literatura é mostra viva da língua, que pode ser lida e explorada. Com a leitura literária, o leitor pode criar significados e interpretações, uma vez que

a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2006 *apud* SILVA; ARAGÃO, 2013, p. 164).

O texto literário é material autêntico. São denominados material autêntico os materiais, no caso de textos, que não foram elaborados com fins didáticos, podendo ser usado em qualquer situação, por qualquer pessoa fora da sala de aula. Além de ser autêntico, o texto literário possui um vocabulário bastante rico, além de trazer modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas. Por isso, ele permite uma ampla exploração de conhecimentos linguísticos discursivos e culturais (SILVA; ARAGÃO, 2013), que só enriquecem a sala de aula de LE, indo além da exploração das quatro habilidades linguísticas que ocorrem na comunicação real de forma inter-relacionada. Além do mais, o

uso da literatura na sala de aula de LE permite a interpretação e formação de sentidos das obras lidas.

Vários trabalhos têm sido feitos buscando investigar a utilização da leitura literária na sala de aula de língua estrangeira, inclusive na sala de aula de português para estrangeiros, como os de Silva e Aragão (2013), Lima e Lago (2013) e Takahashi (2014). Somando aos objetivos dos referidos estudos, pretendemos nesse texto verificar qual nível de dificuldade um texto literário em português provoca na formação de sentidos de dois estudantes oriundos da Espanha e que são estudantes de português para estrangeiros oriundos em Goiânia - GO. Apresentamos o estudo na próxima seção.

## **2 O ESTUDO**

Nosso estudo se caracteriza como um estudo de caso de cunho qualitativo (JOHNSON, 1992), pois focaliza um evento específico, de modo que o pesquisador concentra a sua atenção em um único problema. Para Lüdke e André (1986), Moreira e Caleffe (2008) e Sandín Esteban (2010), na perspectiva qualitativa, a pessoa é vista como um instrumento de informações em ambientes naturais, sendo a sala de aula, por exemplo, um desses ambientes.

Para a realização do estudo, investigamos duas aulas, com duração de uma hora e meia cada. Os sujeitos da pesquisa são dois estudantes universitários da Espanha, participantes de um programa de intercâmbio, numa parceria entre a Universidade de Sevilla na Espanha e a PUC-GO. Os alunos frequentaram as aulas no Brasil no mesmo curso de graduação que fazem na Espanha. Estudam por um semestre na universidade goiana e são matriculados na disciplina Português como língua estrangeira, a qual é oferecida pelo Centro de Idiomas da instituição. Um dos autores deste artigo foi a professora encarregada de conduzir as aulas da referida disciplina no segundo semestre

letivo do ano de 2015. Ao todo, os alunos participaram de 30 aulas de 2 horas, distribuídas ao longo das semanas do curso, de setembro a dezembro de 2015.

Miguel chegou ao Brasil no início de agosto e Federico, no final de julho de 2015. Esses pseudônimos foram escolhidos pela pesquisadora com o intuito de preservar as identidades dos participantes. Esses estudantes começaram a frequentar cursos de graduação da PUC-GO no início de agosto; no entanto, as aulas de PLE só foram iniciadas na última semana de setembro e foram encerradas no início de dezembro do mesmo ano, quando a pesquisa foi desenvolvida. O estudo foi realizado nas últimas semanas do curso.

Por estarem imersos nos eventos linguístico-culturais brasileiros há quase dois meses, já chegaram à sala de aula se comunicando compreensivelmente em português sem, no entanto, terem tido nenhuma experiência formal com o ensino dessa língua antes. Em razão disso, eram caracterizados como iniciantes, mas no fim do curso percebemos que eles poderiam ter sido classificados como usuários pré-intermediários ou intermediários da língua portuguesa falada no Brasil.

Para a realização deste estudo, trabalhamos em sala com uma pequena biografia de Machado de Assis, a qual foi lida pelos alunos mencionados e, a partir dela, eles criaram e perguntaram, um para o outro, questões sobre a vida pessoal e profissional do autor. Logo após, distribuímos dois contos de Machado de Assis, escolhidos pela professora da turma, aos alunos, um conto para cada. Solicitamos que cada um lesse o conto distribuído em sala quando estivessem em casa. A leitura deveria ser apresentada em sala de aula na semana seguinte. Na sequência da aula do dia, trabalhamos a leitura e interpretação de uma resenha. Com isso, chamamos a atenção para o fato de que, durante todo o curso, trabalhamos com diversos gêneros discursivos que circulam nas esferas de comunicação brasileira e, portanto, estivemos em consonância com o que postula Bakhtin (2011) sobre como a língua(gem) reflete e refrata a realidade.

Voltando à tarefa/atividade a ser descrita e analisada, Miguel ficou encarregado de ler e preparar a apresentação do conto *A Igreja do Diabo*. Federico ficou responsável pela leitura do conto *O Enfermeiro*. Escolhemos Machado de Assis por ele ser um dos principais representantes da literatura brasileira e por ser os dois contos em questão curtos e de vocabulário que consideramos acessível aos alunos. Uma semana depois, os alunos apresentaram as suas narrativas em sala e fizeram, por escrito, a resenha do conto que leram.

Para este estudo, foram utilizados: um questionário inicial semifechado sobre as experiências de leitura dos alunos, a gravação em áudio e a filmagem da atividade desenvolvida e uma resenha do conto lido. Utilizamos a gravação e a filmagem, objetivando que nenhum detalhe importante da interação fosse descartado; a coleta da atividade produzida pela dupla; e uma entrevista final individual contendo oito questões acerca da experiência dos estudantes sobre o processo daquela leitura literária em língua portuguesa.

A seguir, com o objetivo de responder à pergunta da pesquisa, analisamos os dados gerados.

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Como já dissemos anteriormente, o presente estudo tem por objetivo geral investigar quais níveis de dificuldade um texto literário em português provoca na formação de sentidos em dois leitores hispânicos falantes iniciantes de português. Desse modo, esta pesquisa visa responder à seguinte pergunta: quais dificuldades os alunos iniciantes tiveram em atribuir sentidos a um conto em português?

Antes de terem acesso ao conto que leriam, os alunos responderam a um questionário inicial, cujo objetivo principal era diagnosticar os hábitos de leitura, sobretudo

a experiência de leitura literária dos aprendizes. Abaixo, seguem os dados obtidos por meio do questionário sobre o grupo participante.

Participantes	Hábitos de leitura
<b>Miguel</b>	Gosta de ler, costuma ler textos da faculdade, notícias da Internet e postagens em redes sociais. Não costuma ler textos literários por não gostar de literatura; o último livro que leu foi uma “novela clássica”; já leu alguns clássicos como o <i>Lazarillo</i> , fragmentos de Dom Quixote e alguns pedaços de alguns livros de Shakespeare. Antes desta experiência, nunca havia lido nenhuma obra da literatura brasileira e não se lembra de qual foi o último livro literário lido.
<b>Federico</b>	Gosta de ler, costuma ler textos da faculdade, jornais impressos e notícias na Internet e quando lê literatura geralmente lê biografias. Não leu nenhum livro literário no semestre em que a pesquisa foi desenvolvida. O último livro literário que leu foi <i>Las intermitências de la muerte</i> ; já leu Cervantes e nunca havia lido nenhum autor brasileiro.

Após a aplicação do questionário, foram distribuídos os contos aos alunos e lhes dado um prazo de uma semana para que cada um lesse o seu conto silenciosamente em casa, para que tivessem uma intimidade maior com o texto e o apresentassem. A partir das transcrições, buscamos ver o sentido dado ao conto pelos estudantes e algumas das dificuldades enfrentadas. Todas as transcrições estão *in verbatim*.

**Excerto 1 - apresentação do conto feita por Miguel**

Então, é o conto de machado de Assis. O título do conto é a Igreja do Diabo. É, é a história conta, uma história em que o Diabo quer montar uma igreja porque ele, até o momento, não tinha fiéis, não tinha seguidores fiéis. Então, não, queria que sua influência fosse mais contínua. Então para isso decidiu criar uma igreja. Ele foi ao céu para falar com Deus, e contar para ele o seu plano para que Deus conhecesse e não se achasse por surpreso que ele ia começar com um a igreja. Então, na sua conversação com Deus, Deus falou que tudo bem, que ele podia ir para fazer sua igreja e deixou ele fazer. Então, o Diabo começou com a, e começou com uma doutrina, com a regulação do livro, eh, sagrado e começou, instaurou. Na sua igreja, ele permitia os sete pecados capitais, ele permitia qualquer pecado. Quis crer aos homens que todo mundo tinha uma idéia errada do Diabo [...] Então, a pessoa começaram a seguir ele, começaram a entrar na igreja, a ser seguidores fiéis da igreja e com o tempo ele começou a perceber que sus fiéis mesmo que quando as pessoa eram mesmo como eram na igreja de Deus. Pecavam. Agora, pecavam com respecto à igreja do Diabo. [...] Deus falou para ele que era da natureza humana. Natureza humana mesmo que antes tinha pessoa que preferia sair do caminho de Deus, agora tinha pessoa que prefere sair do caminho do Diabo [...]

### **Excerto 2 – apresentação do conto feita por Federico**

Bom, eu vou a falar sobre o conto do enfermeiro. Trata de um homem que era teólogo e trabalhava com um padre em Niterói copiando os textos de, sobre teologia. Até que um dia chegou uma carta para o padre de um virário, quizado (**interrupção da professora pesquisadora (pp): operário?**) vou olhar um momento. Esqueci. (**pp: pode olhar**) Vigário. (**pp: vigário. Vigário é um padre**). “Um padre?” De um vigário falando que precisava de um enfermeiro para atender a um coroné que estava doente [...] mas ele continuou até que tiveram uma briga e o teólogo decidiu ir embora, deixar de trabalhar, mas convencido por o vigário e pelo o coroné falaram que ficasse um tempo mais porque o coroné estava quase morrendo, mas como a situação cada vez era pior [...] até que uma luta lá que o enfermeiro pegou ele no pescoço e matou ele. Ele começou a pensar no que ele tinha feito, que era um assassino, começou a dar muitas voltas em sua consciência e até que decidiu ocultar o crime e fazer com se o coronel tivera morto sozinho e todo mundo acreditou [...] e ele cada vez mais começou a fazer las obras assim mesmo, a convencer a si mesmo de que o coronel estava a ponto de morrer, o coronel merecia morrer porque era muito cruel [...] e convenceu a si mesmo de que havia feito bom assassinando ele [...]

Os dois excertos acima foram transcritos da narração dos alunos em sala e, a partir deles, podemos ver que, embora os alunos, na oralidade, tenham algumas dificuldades em reportar o conto lido, provavelmente por não ter um domínio amplo da habilidade de fala em língua portuguesa e também por sofrer influência de sua língua materna, as dificuldades de interpretação e compreensão do texto não foram numerosas, tanto no que concerne ao vocabulário quanto no que diz respeito à compreensão do sentido do texto propriamente dito.

O aluno Miguel não apresentou dificuldades com vocabulário, o que, certamente, o auxiliou no entendimento do texto. Federico, por sua vez, não sabia o que era “vigário”, não procurou a palavra no dicionário, mas continuou a sua leitura sem dar uma interpretação que se desviasse do sentido do texto.

Uma das principais funções da leitura é a produção de sentidos. Orlandi (2006) afirma que a leitura tem um caráter polissêmico. A autora afirma também que o leitor faz parte da produção de sentido, sendo esta dialógica. Para a autora, há na produção de linguagem a transmissão de informação. Os sentidos do texto se dão pela troca de linguagem. Eco (1986) afirma que é o leitor quem abre o sentido do texto, pois este é aberto para dar sentido a qualquer um. Há, segundo o autor, a necessidade de conseguir

interpretar o que se lê e a complexidade do texto está nas suas entrelinhas e, para compreendê-las, o leitor tem que se atualizar para exercitar essa compreensão.

No final de sua narração, Miguel faz um intertexto com algo que já tinha ouvido ou lido. Essa atividade nos remete ao postulado de De Beaugrand e Dresseler (1983 *apud* BRAGGIO, 1992, p. 48) sobre os padrões de textualidade, isto é, nos faz perceber que um texto geralmente apresenta nuances de intertextualidade. O participante compara o conto com a metáfora da capa de seda e de algodão, como se pode verificar a seguir no Excerto 3:

**Excerto 3 – Declarações de Miguel sobre o conto lido e apresentado por ele**

[...] o que mais gostei no livro. Gostei porque é um livro que tem, é que tem uma metáfora que usa da duma capa, duma capa de seda e de algodão. Então, quando era Deus que mandava, é, a capa era toda de, acho que, de seda, mas tinha tira de algodão que é a pessoa que podia se corromper e quando o Diabo era que mandava, era o contrário [...]

Vê-se que é possível compreender que as declarações de Miguel mostram os elos que enunciados constroem uns com os outros na constituição de sentidos de uma interação. Nesse sentido, evocamos Bakhtin (2011), o qual afirma que o falante se relaciona com objetos já nomeados e que o discurso dele vai ao encontro das opiniões de interlocutores imediatos ou com pontos de vistas, visões de mundo, correntes e teorias. Tudo isso é discurso do outro sobre o falante. Ele argumenta também que o sujeito reproduz o texto do outro e cria um texto emoldurador.

Observaremos, agora, o primeiro e o último parágrafo da resenha escrita por cada participante para continuarmos analisando as dificuldades de leitura que tiveram na atribuição dos sentidos ao conto lido.

**Excerto 4 – Resenha escrita por Miguel**

A igreja do Diabo de Machado de Assis é um conto dividido em 5 capítulos que quer transmitir a ideia de como a natureza humana é.

[...]

Com o tempo, ele foi percebendo que tem gente que fazem o bem, oram á Deus e ajudam o próximo as escondidas. O Diabo não consegue entender o por quê, e o conto nos surpreende com uma lição sob a natureza humana. O conto é uma história curta que dá para ler em pouco

tempo, entendo que qualquer pessoa que gosta de fábulas e contos poderia ler e curtir.

**Excerto 5 – Resenha escrita por Federico**

É um livro escrito por Machado de Assis inspirado no ano 1860 que conta a história de um teologista que muda sua vida em um convento copiando textos de um padre por a vida de um enfermeiro que cuida de um coronel com muito mal caráter com um trágico final para um deles.

[...]

Para finalizar gostei do conto porque reflexa como era a vida no ano 1860 e como o enfermeiro muda de pensamento uma vez que ele recebe a notícia de que vai receber dinheiro da herancia do coronel.

Nos excertos acima, retirados da produção escrita dos alunos, pudemos constatar que eles não tiveram muitas dificuldades para dar sentidos aos textos, isto é, interpretar e compreender os contos lidos. Bakhtin (2011) argumenta que os signos têm significados construídos historicamente. Qualquer estudo do signo, seja qual for o sentido, começa pela compreensão desses significados e alcança o feixe de sentidos que tais significados podem construir. Para Bakhtin (2011), o sentido participa da categoria de diálogo. Sendo assim, constatamos que os participantes Miguel e Federico, embora estivessem tendo acesso a um conto da literatura brasileira pela primeira vez e fossem iniciantes no estudo formal da língua, puderam dialogar com o texto.

Abaixo, analisaremos partes da entrevista com os dois estudantes em que falam da experiência, das dificuldades encontradas e superadas e do sentimento de ler um texto literário em língua portuguesa pela primeira vez.

**Excerto 6 – Entrevista com Miguel**

**Professora Pesquisadora:** em quanto tempo você leu o seu conto, Miguel?

**Miguel:** Eh, eh, 40 minutos. Meia hora. 40 minutos.

**PP:** Achou a leitura fácil ou difícil?

**M:** Eh, mais ou menos. Entendi o texto tudo, mas tinha palavras mais não curtas, mas sim específicas, não? De muito de igreja, dos pecado, por exemplo, dos pecados capitais.

**PP:** E o que você fez, o que você fazia quando tinha alguma palavra que não entendia?

**M:** Eh, niente, eu podia entender pelo contexto. Muito pelo contexto, mas se não entendia alguma pelo contexto, continuava lendo porque das ideias principais, não entendido as palavras, talvez alguma frase, mas não era determinante para a história, para entender a história.

**PP:** Então, você não usou muito o dicionário?

**M:** Não. Só procurei duas ou três porque eram da parte mais importante do livro.

**PP:** Achou a leitura agradável?

**M:** Sim. Achei bom. Porque... por causa do que eu falei ante, não? Gostei da ideia final. A ideia do livro. A ideia que o livro quer expressar.

**PP:** Você gostou da experiência de ler um texto literário em português?

**M:** Sim, porque é algo diferente. Eu não costumo ler muito literatura na Espanha também não. Porque não é o meu gênero favorito, gênero que mais gosto. Mas, achei bom para conhecer como escreve um autor brasileiro.

#### **Excerto 7 – entrevista com Federico**

**Professora Pesquisadora:** Em quanto tempo você leu o seu conto, Federico?

**Federico:** Acho que o mesmo que Miguel. Uns 30 minutos. Talvez sim.

**PP:** Achou a leitura fácil ou difícil?

**F:** Achei fácil. Não... tinha palavra como fala, Miguel, um pouco mais complicada, um pouco mais antiga porque a ser um texto antigo, tem umas palavras que já não está em uso, mas por contexto e talvez por parecido com o espanhol, achei fácil de compreender.

**PP:** E o que você fez, o que você fazia quando tinha alguma palavra que não entendia?

**F:** A verdade é que se parasse a ler texto palavra por palavra talvez tenha mais palavras que eu não conheço das que eu acho. Mas talvez, não sei se é pela tradução. Leio no português, mas traduzo pro espanhol dentro da minha mente. Acho que quando eu lia por contexto, entendia tudo, sabe? Não entendia palavra por palavra, mas sim entendia tudo a frase e por isso que é uma leitura fácil e não precisei de dicionário, de nada.

**PP:** Então, você não usou o dicionário?

**F:** Não, não usei.

**PP:** Achou a leitura agradável?

**F:** Sim. Uma leitura curta e acho que o autor expressa uma história muito longe que poderia ser mais longe ou poderia ter mais entrabado em quatro ou cinco folinha. Que acho que é uma coisa agradável para ler.

**PP:** Você gostou da experiência de ler um texto literário em português?

**F:** Sim. A verdade é que gostei porque já que estou aqui aprendendo português, conhecer um pouco da literatura portuguesa é bom também.

**PP:** No caso aqui é literatura brasileira.

**F:** Brasileira, sim.

Pelas entrevistas, constatamos que os alunos tiveram poucas dificuldades com certos itens lexicais, principalmente alguns vocábulos mais específicos de alguns campos semânticos, mas nada que pudesse emperrar as leituras ou impedir a compreensão dos textos lidos pelos estudantes. Eles utilizaram estratégias como inferências e analogias para continuar as leituras; Miguel utilizou o dicionário, mas não em grande quantidade; acionaram o conhecimento de mundo, uma vez que ambos os contos tratam de assuntos referentes à natureza humana, da língua, embora não muito abrangente, mas fizeram associações com o conhecimento sistêmico de sua língua materna e, sobretudo, do contexto em que os enunciados dos contos estão situados.

Tais estratégias, acreditamos, foram fundamentais para a construção do sentido do conto lido, permitindo uma boa compreensão das obras. Bakhtin (2011) afirma que, ao compreender a significação linguística de um texto, todo leitor adota uma atitude de concordância e discordância com o texto lido. Para o autor, compreender é participar de um diálogo com o texto como um locutor e com/para quem ele é destinado. Com os sentidos dados por Miguel e Federico aos contos trabalhados, concordamos com a afirmação do autor russo de que “a leitura de uma obra é social e ao mesmo tempo individual”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na leitura em língua estrangeira, foco deste estudo, os alunos mobilizaram muitas estratégias de leitura, estas apontadas por nós na seção “1 Fundamentação Teórica”. A diferença com relação às estratégias utilizadas por um aluno brasileiro letrado em português do Brasil foi a de que os leitores ainda não detêm na língua estrangeira – o português – o mesmo vocabulário que eles detêm na língua materna – o espanhol –, fato que não permitiu que eles construíssem todo o sentido contido nos textos lidos, o que já esperávamos, uma vez que o sistema linguístico é parte importante no rol dos fatores de textualidade dos textos. Contudo, vimos que as estratégias de leitura podem fazer com que os alunos se interessem mais pela ampliação do vocabulário em português. Sendo assim, apontamos para a necessidade de se trabalhar com a habilidade de leitura na sala de aula de LE, dando ênfase aos gêneros literários, sem se esquecer, claro, da necessidade dos estudantes estarem expostos e dispostos a usar gêneros discursivos variados.

Nesse contexto, defendemos a utilização de textos literários na sala de LE porque o texto literário oferece fontes autênticas de língua-alvo e porque, com isso, eles permitem aos interlocutores trabalharem aspectos linguísticos, semânticos, estilísticos, praticarem

habilidades de compreensão auditiva e ampliar o vocabulário necessário ao desenvolvimento de temas para a habilidade escrita. É necessário prover assuntos interessantes para desenvolver a fala, além de fazer com que os aprendizes ampliem seus horizontes com novas informações adquiridas através da leitura, pois a função da linguagem é sempre levar ao questionamento e à reflexão.

Ao lerem contos de Machado de Assis, os participantes deste estudo, dois estudantes estrangeiros iniciantes de português, foram além do inteligível. Embora tenham passado por algumas pequenas dificuldades em relação ao vocabulário e também tenham demonstrado que no processo pode haver “interferência” da língua materna, demonstraram que conseguiram interpretar e compreender o conto e, com isso, que elevaram um grau a mais no *continuum* da proficiência em língua portuguesa no que se refere à oralidade e à escrita.

Com esta atividade, os alunos puderam ler, ouvir o outro, falar sobre o texto lido e escrever, de modo que foram trabalhadas as quatro habilidades com um único material. Além disso, os estudantes mostraram toda uma capacidade de análise e síntese. Isso faz com que defendamos o uso da leitura geral e da leitura literária em sala de aula de LE para que os aprendizes se desenvolvam integralmente. Isso é válido também para a sala de aula de português para falantes de outras línguas, de modo que, além da utilidade já mencionada aqui, ocorre também a possibilidade de os estudantes vivenciarem a riqueza da literatura em língua portuguesa.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio (Ocem)*. Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CHARTIER, R. Textos, impressos, leituras. In: \_\_\_\_\_. *A história cultural entre práticas e representações*. Trad. M. Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 121-139.

\_\_\_\_\_. Comunidade de leitores. In: \_\_\_\_\_. *A ordem dos livros*. Trad. Mary Del priori. Brasília: UNB, 1994, p. 11-31.

\_\_\_\_\_. Do livro à leitura. In: \_\_\_\_\_. (Org) *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-105.

\_\_\_\_\_. Línguas e leituras no mundo digital. In: \_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. Trad. Fúlvia M.L. Moretto. São Paulo: ed. Unesp, 2002. p. 11-32.

ECO, U. O leitor modelo. In: \_\_\_\_\_. *Lector in fabula*. São Paulo: 1986. p. 35-51.

ESTEBAN, M. P. S. Bases Conceituais da Pesquisa Qualitativa. In: *VPesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

FARIA, P. H. A. de. *O papel das estratégias de comunicação no processo de aquisição de português como língua estrangeira: um estudo com alunos intercambistas da UFG*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. p. 1.193.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

HILLESHEIM, B; CRUZ L.R da; CAVAGNOLI, K.C; MARQUETTO, V.S. Leitura: Entre leitor e texto. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23. nº 2, p. 305-316, maio/ago. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/fractal/23n22a06.pdf](http://www.scielo.br/pdf/fractal/23n22a06.pdf)> Acesso em: 5 abr. 2016.

JOHNSON, D. M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência Textual: Repensando a língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2000.

KUNZENDORFF, J. C. Considerações quanto ao ensino de Português para Estrangeiros adultos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P de.; LOMBELLO. (Orgs.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes, 1997. p. 19-40.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, D. C. Luzzato Editores, 1996.

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

LIMA, T. H. de; LAGO, N. A. do. A imbricada relação entre língua e literatura: o texto literário na sala de aula de língua estrangeira. *Soletras Revista* n. 26- 2013-2. p. 267-280.

LOPES, L. P. M. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas. São Paulo: Mercados das Letras, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

LUSTOSA, I. Conversa com Roger Chartier. *Revista Trópico*, fevereiro de 2006. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2479,1.shl>>. Acesso em: 28 out. 2015.

MACHADO DE ASSIS, J. M. *Poemas de Machado de Assis*. Disponível em: <[http://pensador.uol.com.br/machado\\_de\\_assis\\_poemas/](http://pensador.uol.com.br/machado_de_assis_poemas/)>. Acesso em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. O Enfermeiro. In: \_\_\_\_\_. *Os Melhores Contos de Machado de Assis/seleção Domício Proença Filho*. 15. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 143-150.

\_\_\_\_\_. A Igreja do Diabo. In: \_\_\_\_\_. *Os Melhores Contos de Machado de Assis/ seleção Domício Proença Filho*. 15. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 159-166.

MANGUEL, A. *Uma história de leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p.15-201.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NUTALL, C. *Teaching Reading Skills: In a Foreign Language*. New York: Heineman, 1996.

ORLANDI, E. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: \_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R; ROSING, T.M.K. (Orgs). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PINCOWSCA, Gisela Cardoso Campos. O processo de leitura: da decodificação a interação. *Revista Objetiva*. Rio Verde: dez. 2008. p. 8-15. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/297657923/Leitura-processo>>. Acesso em: 20 maio 2015.

SABOTA, B. Leitura e Compreensão Textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 118-135.

SILVA, Danielle Cristine; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. A proficiência leitora: investigando o domínio de habilidades de leitura no ensino médio. In: *Revista Prática de Linguagem*, v. 4. n. 1. jan. 2014. Juiz de Fora, *Anais...* Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. 2014. Disponível em: <[www.ufjf.br/praticasde-linguagem](http://www.ufjf.br/praticasde-linguagem)>. Acesso em: 31 ago. 2014.

SILVA, G.M.; ARAGÃO, C.O. A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no Ensino Médio. *Revista do programa de pós-graduação da Universidade de Passo Fundo*. V.9. n. 1. p. 157-173- jan/jun. 2013.

SOUZA, A. P. Leitura de Imagens: A Subjetividade em questão. *Signótica: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/Faculdade de Letras-Universidade Federal de Goiás-Goiânia*. V. 24 nº. 2 (jul/dez.2012). p. 405-432.

TAKAHASHI, N.T. Textos literários no ensino de português para falantes de outras línguas em contexto universitário. *Estudos linguísticos*, São Paulo: 43 (2): p. 868-888, maio/ago 2014. Disponível em: <<http://revistadogel.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/viewFile/487/366>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

WOLF. M.; BARZILLAI, M. *The Importance of Deep Reading*. March 2009/ vol 66 number 6 Literacy 2.0 pages 32- 37. Disponível em: <[https://www.mbsea.org/documents/resources/Educational\\_Leadership\\_Article\\_The\\_D8&FE2BCAE7AD.pdf](https://www.mbsea.org/documents/resources/Educational_Leadership_Article_The_D8&FE2BCAE7AD.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2015.