

Propostas curriculares para ensino de português no exterior:

- Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola
- Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa
- Literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior
- Português para praticantes de capoeira
- Português como língua de herança
- Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância
- Ensino de literatura brasileira infantil/infantojuvenil nas unidades da rede de ensino do Itamaraty

A coleção “Propostas curriculares para ensino de português no exterior” é uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores que visa a preencher uma lacuna metodológica nas suas unidades de ensino de português. Os guias curriculares permitem harmonizar o conteúdo dos cursos de português oferecidos pelos centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior que, juntamente com os leitorados, constituem uma rede de ensino de português criada há cerca de oitenta anos e que hoje atende milhares de alunos em diversos contextos.

Embora pensadas a partir das necessidades de sua rede de postos, as propostas não se destinam exclusivamente ao ensino de português pelos centros culturais e núcleos. Professores, pesquisadores e estudantes de quaisquer instituições poderão beneficiar-se desse pioneiro esforço de reflexão como referência para o desenvolvimento de suas práticas docentes e de pesquisa.



FUNDAÇÃO
ALEXANDRE
DE GUSMÃO

RE
MINISTÉRIO DAS
RELAÇÕES EXTERIORES

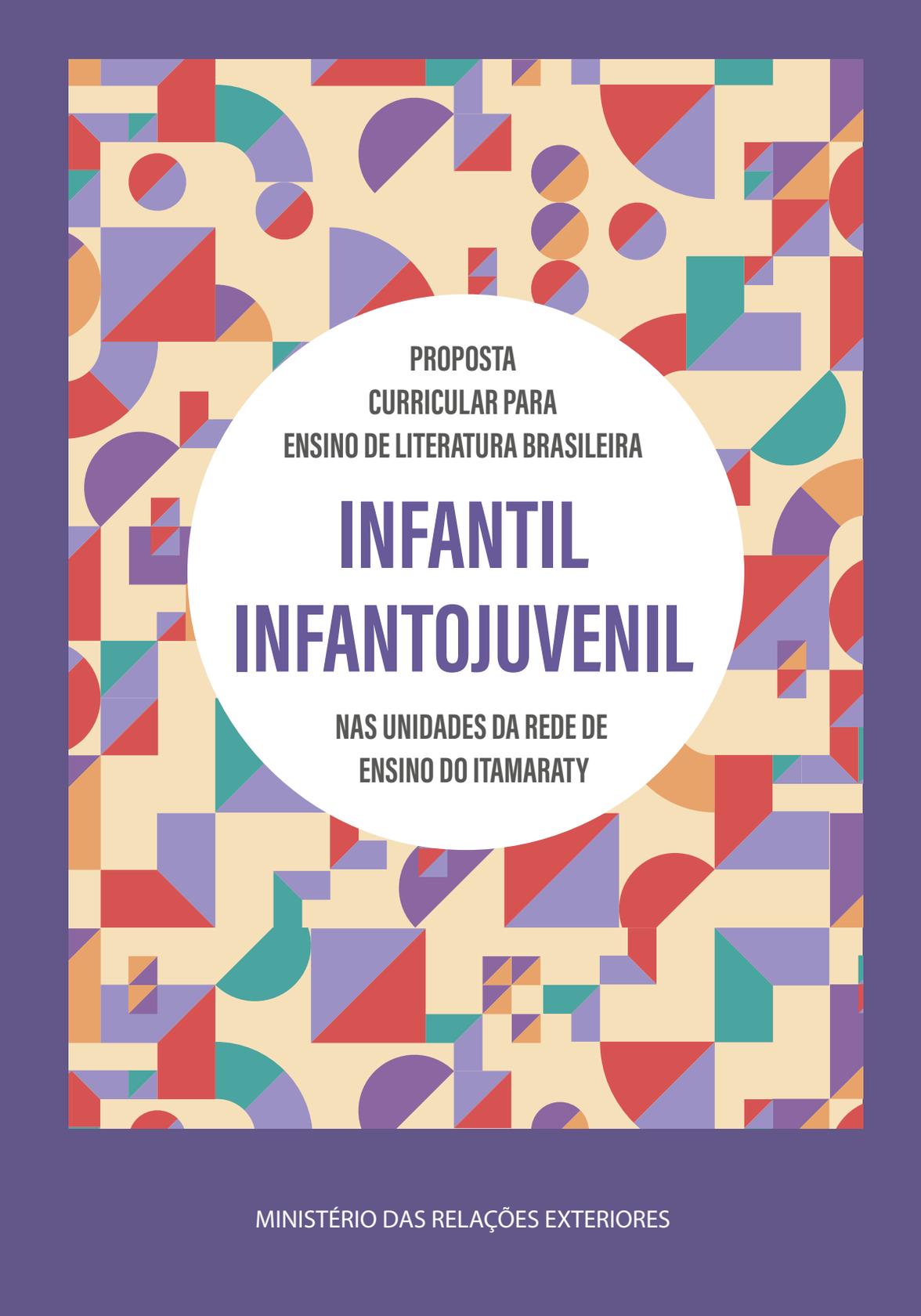
PROPOSTA
CURRICULAR PARA
ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA

INFANTIL INFANTOJUVENIL

NAS UNIDADES DA REDE DE
ENSINO DO ITAMARATY

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES

Esta Proposta trata do alcance mundial da literatura para crianças e jovens produzida em língua portuguesa. Especialmente considerando-se o caso do Brasil, é fundamental reconhecer a destacada tradição literária do país no gênero infantil/infantojuvenil, que já apresenta uma importância referida em inúmeros estudos de enfoque crítico, historiográfico e teórico por pesquisadores brasileiros e internacionais. Esse fato destaca a relevância da presente Proposta, que se amplia ainda com a recente repercussão da literatura brasileira em geral, e da infantil/infantojuvenil em particular, em escala mundial.



**PROPOSTA
CURRICULAR PARA
ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA**

INFANTIL INFANTOJUVENIL

**NAS UNIDADES DA REDE DE
ENSINO DO ITAMARATY**

PROPOSTA CURRICULAR PARA
ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA
INFANTIL/INFANTOJUVENIL
NAS UNIDADES DA REDE DE
ENSINO DO ITAMARATY

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES

Ministro de Estado	Embaixador Carlos Alberto Franco França
Secretário-Geral	Embaixador Fernando Simas Magalhães
Secretário de Comunicação e Cultura	Embaixador Leonardo Luis Gorgulho Nogueira Fernandes

FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO

Presidente	Embaixadora Márcia Loureiro
Diretor do Centro de História e Documentação Diplomática	Embaixador Gelson Fonseca Junior
Diretor do Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais	Ministro Almir Lima Nascimento

A Fundação Alexandre de Gusmão – FUNAG, instituída em 1971, é uma fundação pública vinculada ao Ministério das Relações Exteriores e tem a finalidade de levar à sociedade informações sobre a realidade internacional e sobre aspectos da pauta diplomática brasileira. Sua missão é promover a sensibilização da opinião pública para os temas de relações internacionais e para a política externa brasileira.

A FUNAG, com sede em Brasília, conta em sua estrutura com o Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais – IPRI e com o Centro de História e Documentação Diplomática – CHDD, este último no Rio de Janeiro.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES
SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO CULTURAL E EDUCACIONAL

PROPOSTA CURRICULAR PARA
ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA
INFANTIL/INFANTOJUVENIL
NAS UNIDADES DA REDE DE
ENSINO DO ITAMARATY

Direitos de publicação reservados à
Fundação Alexandre de Gusmão
Ministério das Relações Exteriores
Esplanada dos Ministérios, Bloco H, Anexo II, Térreo
70170-900 Brasília-DF
Telefones: (61) 2030-9117/9128
Site: gov.br/funag
E-mail: funag@funag.gov.br

Coordenador acadêmico:

Nelson Viana

Consultores/elaboradores:

Alexandre Pilati (coord.)

Ana Souza

Bárbara Nayla Piñeiro de Castro Pessoa

Equipe Técnica:

Bruno Miranda Zétola

Fernanda Antunes Siqueira

Gabriela Del Rio de Rezende

Revisão:

Kamilla Sousa Coelho

Programação Visual e Diagramação:

Varnei Rodrigues - Propagare Comercial Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B823 Brasil. Ministério das Relações Exteriores

Proposta curricular para ensino de literatura brasileira infantil / infantojuvenil nas unidades da rede de ensino do Itamaraty. – Brasília: FUNAG, 2022.

106 p.: il. – (Proposta curricular para ensino de literatura infantil / infantojuvenil)

ISBN 978-65-87083-70-4

1. Literatura brasileira 2. Literatura infantil. 3. Literatura infantojuvenil 4. Diplomacia brasileira-Estudo e ensino I. Fundação Alexandre de Gusmão. II. Título.

CDD 469.07

CDU 821.087.5(81)

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional conforme Lei no 10.994, de 14/12/2004.

Bibliotecária responsável: Carla Filomena Santos Lopes, CRB-1/1458

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção “Propostas curriculares para ensino de português no exterior” é uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores que visa a preencher uma lacuna metodológica nas suas unidades de ensino de português. Os guias curriculares permitem harmonizar o conteúdo dos cursos de português oferecidos pelos centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior que, juntamente com os leitorados, constituem uma rede de ensino de português criada há cerca de oitenta anos e que hoje atende milhares de alunos em diversos contextos.

Elaborados por reputados especialistas comissionados especificamente para esse fim, os primeiros volumes da série incluem propostas para a formulação de cursos de: (i) português como língua estrangeira para países de língua oficial espanhola; (ii) português como língua intercultural para países de língua oficial portuguesa; (iii) literatura para o ensino de português; (iv) português para praticantes de capoeira; (v) português língua de herança; e (vi) português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância. Esses temas refletem a atuação do Itamaraty na promoção do idioma em diferentes circunstâncias, como o ensino do português para estudantes peruanos; o reforço do idioma em Timor-Leste; a valorização do português para a diáspora brasileira nos Estados Unidos; a expressiva demanda pelo português por capoeiristas eslovenos; e os esforços para promoção da literatura brasileira na Argentina.

Para além de sua expressiva rede, o Itamaraty espera beneficiar um contingente muito maior de interessados, ao propiciar a professores, alunos e instituições de ensino um material não disponível no mercado. Embora pensadas a partir das necessidades de sua rede de

postos, as propostas não se destinam exclusivamente ao ensino de português pelos centros culturais e núcleos. Professores, pesquisadores e estudantes de quaisquer instituições poderão beneficiar-se desse pioneiro esforço de reflexão como referência para o desenvolvimento de suas práticas docentes e de pesquisa. Almeja-se que a publicação, a implantação e as revisões desse exercício de sistematização do ensino de português pelo Brasil no exterior contribuam para aperfeiçoar a diplomacia cultural e educacional brasileira e para a maior difusão de nossa língua no mundo.

Secretaria de Comunicação e Cultura do
Ministério das Relações Exteriores

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

A expansão significativa do ensino de português no exterior em décadas recentes contribuiu para o desenvolvimento e para a consolidação de novas vertentes e modalidades, descortinando demandas que envolvem especificidades contextuais não somente em relação a propósitos, interesses e necessidades, mas também em relação a faixas etárias do público-alvo.

Na esteira dessa expansão, vai se destacando a faixa etária que engloba crianças e adolescentes. Uma das razões para esse destaque refere-se, indubitavelmente, à diáspora brasileira e de outros países da CPLP. Crianças e adolescentes, de famílias com pais (pai e/ou mãe) falantes de português constituiriam o público-alvo prevalente na formação da demanda por cursos e atividades relacionadas ao desenvolvimento e/ou aprimoramento das habilidades de uso do idioma, na perspectiva de português como língua de herança. Para compreensão da expansão dessa demanda específica, podem ser considerados, por exemplo, os dados estatísticos que apontam, somente no caso da diáspora brasileira no exterior, um quantitativo superior a quatro milhões.

Entretanto, esse não seria o único público nessa faixa etária, uma vez que se verifica também a busca pela aprendizagem do português por crianças e adolescentes sem vínculo anterior com o idioma em função de parentesco. Algumas vezes podem ser influenciados/incentivados por pais ou outros familiares que tenham alguma relação afetiva com o idioma, desencadeada por apreciação de música, literatura, cinema, quadrinhos, entre outras possibilidades e/ou por terem estudado, trabalhado, vivido no Brasil ou em outros países em que o português é oficial.

Pode ainda ser considerada, principalmente em anos mais recentes, a possibilidade do interesse pelo idioma ter se desenvolvido a partir do contato da própria criança ou do adolescente, com conteúdos em língua portuguesa, veiculados por meio de jogos eletrônicos, vídeos e textos de natureza diversa, ou por vetores de outra ordem, como o próprio futebol.

Consequentemente, verifica-se então a necessidade de atendimento desse crescente público-alvo, com o oferecimento de cursos e atividades planejados de forma a atender especificidades decorrentes de características relacionadas à faixa etária dos interessados e também da modalidade caracterizada por vertentes que abrangem de língua de herança a língua estrangeira.

Até mesmo no caso de filhos de pais brasileiros (ou de pais de outras nacionalidades e que têm o português como língua materna ou segunda), podem ser verificadas circunstâncias linguístico-sociais em que o português desliza-se, num espectro entre polos que vão de língua estrangeira a (quase) materna.

Em atenção à demanda que se evidencia em sua rede de ensino, de atendimento às modalidades que envolvem o português como língua de herança e o português como língua estrangeira, para crianças e adolescentes, o Itamaraty apresenta esta proposta curricular em que são abordadas a literatura infantil e a literatura infantojuvenil como recursos pedagógicos, altamente relevantes, por suas características intrínsecas e seu potencial educacional.

As características da proposta curricular alcançam, entretanto, outros variados contextos, além da rede de ensino do Itamaraty, podendo esta publicação – de forma semelhante aos outros documentos que compõem o conjunto de *Propostas curriculares para Ensino de Português no Exterior* – ser utilizada por outras instituições e em outras situações de atendimento a demandas pela aprendizagem do idioma por crianças e adolescentes.

Na elaboração do documento foram considerados diversos fatores relacionados ao papel da literatura de forma geral e da literatura infantil e infantojuvenil, de forma particular, como essencial na formação do sujeito e na possibilidade que o texto literário oferece, de ampliação do conhecimento de si (na perspectiva do leitor) e do mundo, bem como de ampliação de percepções sobre os múltiplos e distintos aspectos que caracterizam as culturas de gênese dos autores e de suas produções.

No contexto de língua estrangeira ou de herança, os textos literários se apresentam com forte potencial de acesso a visões de mundo, que podem contribuir para processos expressivos e profundos de identificação e/ou de (re)construção de identidades. Sob perspectiva teórica, reflexiva e operacional/sistematizadora, o texto da proposta constitui documento relevante, que busca orientar professores e outros envolvidos na educação de crianças e adolescentes, em seus percursos de familiarização com a língua portuguesa e/ou de aprimoramento de suas competências/habilidades no uso do idioma, em relação às inúmeras possibilidades de exploração do texto literário como forte contribuição nos processos de simbolização, abstração e também concretização (sistematização) que o uso de uma língua requer.

Desenvolvida por profissionais com domínio teórico do assunto e com atuação na prática educacional em português língua estrangeira e português língua de herança, esta proposta apresentada pelo Itamaraty contempla tanto a discussão e a reflexão que servem como texto formador, quanto propostas e indicadores claros para planejamento e desenvolvimento de cursos e atividades pedagógicas voltadas à abordagem e à exploração das literaturas infantil e infantojuvenil no ensino e na difusão do idioma.

Entre outros itens, sob perspectiva formativa, a proposta traz considerações sobre o papel da leitura e da literatura na formação do sujeito, reflexões teóricas e abrangentes sobre o conceito de literatura

infantil como gênero textual, discussão sobre a relevância e o papel/uso da literatura no ensino de línguas, e ainda o estabelecimento de relação entre textos literários e língua de herança.

Em relação à relevância da literatura no ensino de línguas, são inquestionáveis a sua característica de material autêntico e as possibilidades que o texto literário oferece, tanto do ponto de vista estrutural e sistêmico do idioma, quanto dos aspectos estéticos e sociais, abrangendo portanto as potencialidades de exploração de todos os seus recursos.

Sob perspectiva operacional a proposta apresenta uma indicação criteriosa de nivelamento de textos de literatura brasileira infantil e infantojuvenil para cursos de português a crianças e adolescentes, bem como sugestões de obras literárias e de atividades práticas com grande potencial de/para interatividade e envolvimento, elementos essenciais para o inserir-se na exploração e no uso significativo do idioma.

Dialogando com outros documentos do conjunto de propostas curriculares do Itamaraty, destacando-se nesse diálogo a proposta de *português como língua de herança* e a proposta de *literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior*, seguramente esta publicação se constitui como mais uma ação de política linguística do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, a contribuir para difusão e ensino do idioma e da cultura no exterior e para fortalecimento e profissionalização da área de português como língua estrangeira.

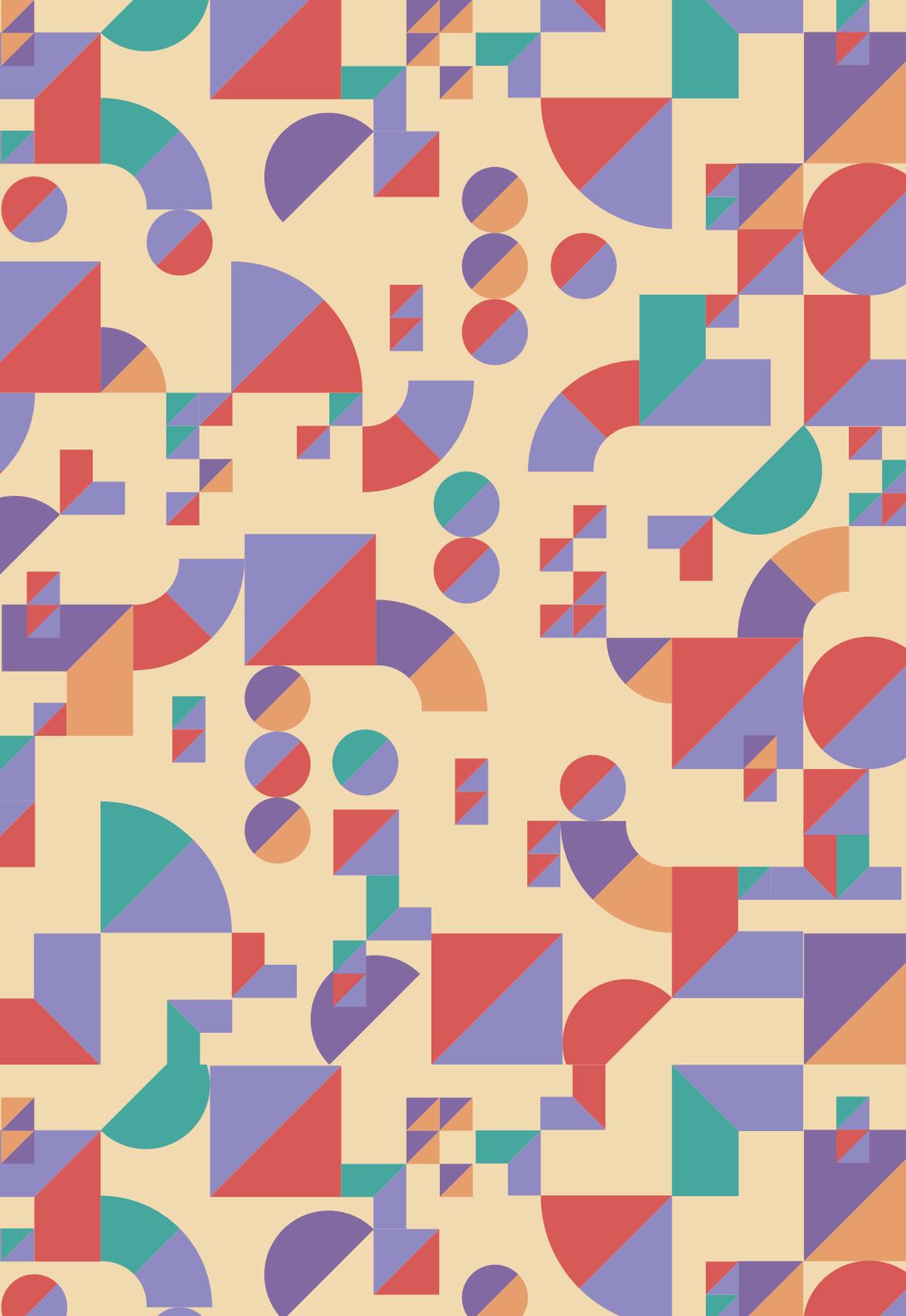
SUMÁRIO

Lista de abreviaturas e siglas	13
Lista de tabelas e quadros.....	15
Introdução.....	17
1. Questões teóricas.....	23
1.1. O uso de textos literários no ensino de línguas	34
1.2. Textos literários e línguas de herança.....	42
2. Proposta de nivelamento de textos de literatura infantil/infantojuvenil.....	45
2.1. Nivelamento de textos literários para cursos de português como língua estrangeira	46
2.2. Níveis curriculares adotados para o ensino de português como língua de herança	47
2.3. Sugestão de nivelamento de textos literários infantis/infantojuvenis para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior... ..	48
3. Sugestões de obras literárias.....	61
4. Sugestões de atividades com textos literários	73
4.1. Diagramando um poema visual.....	76
4.2. Reordenando linhas de um poema.....	77
4.3. Reordenando parágrafos em uma história	78
4.4. <i>Booktrailers</i>	78

4.5. Diário de leitura	79
4.6. Usando arte para introduzir uma história.....	79
4.7. Passeio literário	80
4.8. Quem é o narrador?.....	80
4.9. Entrevistando os personagens de uma história	81
4.10. Histórias familiares.....	82
4.11. Visita de um autor	83
4.12. Finalizando um poema	84
4.13. Finalizando uma história.....	84
4.14. Usando arte para estimular escrita criativa	84
4.15. Livros ilustrados.....	85
4.16. Livros com duas línguas.....	86
4.17. Exposição literária	87
4.18. Narrativas do Brasil, palavras para viajar	88
4.19. Contação de histórias, tradições orais do Brasil.....	89
Considerações finais.....	91
Referências	97
<i>Links</i> úteis	103
Consultores/elaboradores da proposta.....	105

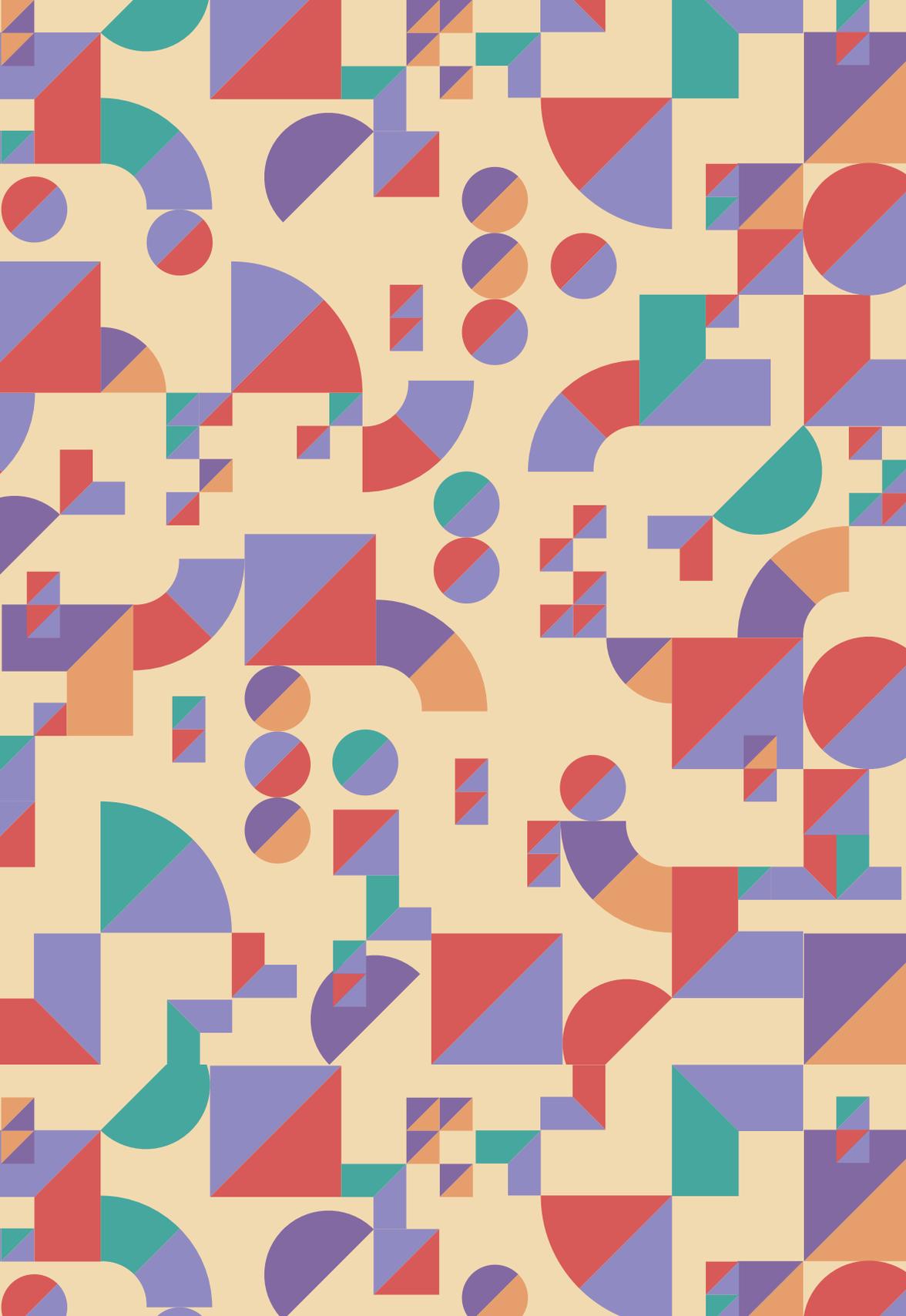
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1	Usuário elementar iniciante
A1.LLI1	Leitura literária nível 1 para usuário elementar iniciante
A2	Usuário elementar básico
A2.LLI2	Leitura literária nível 2 para usuário elementar básico
B1	Usuário intermediário ascendente
B1.LLI3	Leitura literária nível 3 para usuário intermediário ascendente
B2	Usuário intermediário independente
B2.LLI4	Leitura literária nível 4 para usuário intermediário independente
CCB	Centro cultural brasileiro
Celpe-Bras	Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros
C1	Usuário avançado experiente
C1.LLI5	Leitura literária nível 5 para usuário avançado experiente
C2	Usuário avançado proficiente
LL1	Leitura literária nível 1
LL2	Leitura literária nível 2
LL3	Leitura literária nível 3
LL4	Leitura literária nível 4
LL5	Leitura literária nível 5
PLE	Português como língua estrangeira



LISTA DE TABELAS E QUADROS

- Tabela 1** Níveis literários e seus descritores para o ensino de literatura considerando o ensino de português no exterior
- Tabela 2** Níveis curriculares adotados para o ensino de português como língua de herança
- Tabela 3.1** Nivelamento de textos literários sugerido para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior (A1.LLI1)
- Tabela 3.2** Nivelamento de textos literários sugerido para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior (A2.LLI2)
- Tabela 3.3** Nivelamento de textos literários sugerido para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior (B1.LLI3)
- Tabela 3.4** Nivelamento de textos literários sugerido para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior (B2.LLI4)
- Tabela 3.5** Nivelamento de textos literários sugerido para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior (C1.LLI5)



INTRODUÇÃO

São inúmeros os estudos, em diversas áreas do conhecimento, que atestam a importância do estímulo à leitura da literatura por crianças e jovens. Não apenas do ponto de vista socioemocional, a convivência com os livros ajuda na formação desses sujeitos. O contato com textos literários desde a mais tenra idade dá suporte a uma melhor relação com a aquisição do idioma, e, também, com os processos básicos de simbolização, que são tão importantes para a compreensão dos próprios afetos e do patrimônio cultural a que um idioma se refere. Além disso, a literatura pode dar oportunidade a mais e melhores formas de compreensão e de expressão de si mesmo e do mundo por parte das crianças e dos jovens. A literatura dá integralidade à formação individual, seja pelo contato com o idioma em chave criativa, seja pelos conteúdos culturais que são apresentados aos jovens leitores, ajudando-os a conferir mais espessura ao imaginário.

Tal processo de integralização da formação e de estímulo à densidade simbólica ganha ainda mais relevância quando iniciado antes da alfabetização. Como afirma Petit (2020, p. 23), referindo-se à importância da leitura para as crianças e os jovens: “quando se lhes lê, eles estão entregues à sua vida interior, elaboram. Constroem simultaneamente um mundo habitável e esse mundo interior”. Ouvindo ou lendo um texto literário, o contato com a linguagem estética, portanto, favorece a organização do olhar da criança e do jovem para o mundo, bem como estimula a observação compreensiva de si mesmo na relação com o semelhante.

Em contextos de ensino de português no exterior, além dessa relevância mais ampla já referida, ganha destaque o contato com o idioma e com a cultura nos diversos contextos de ensino e aprendizagem

no exterior. Nesses termos, a literatura infantil/infantojuvenil ajuda a ensinar e a aprender o português, pois favorece o contato privilegiado com as formas estéticas que caracterizam as dimensões sociais e simbólicas da cultura brasileira expressas através do idioma. O trabalho sistemático com a literatura infantil/infantojuvenil nos contextos próprios da rede de ensino do Itamaraty no exterior pode, assim, proporcionar tanto um meio de qualidade incomparável para a aprendizagem do idioma quanto uma forma dinâmica e envolvente para o contato com a cultura brasileira contemporânea e com o patrimônio literário brasileiro, que pode resultar no estímulo à formação de futuros falantes de português, bem como de leitores e de escritores em língua portuguesa pelo mundo.

Entre os objetivos desta *Proposta curricular*, merece destaque o de orientar professores/as de língua portuguesa da rede de ensino do Itamaraty no exterior para a abordagem da literatura infantil/infantojuvenil nos processos de ensino-aprendizagem do idioma, especialmente considerando os contextos de língua de herança, tendo em vista o direcionamento central desse gênero literário a crianças e jovens em formação. Nesta *Proposta* também se reconhece o trabalho independente das escolas complementares organizadas por comunidades de brasileiros que vivem no exterior. Essas escolas atuam em prol da difusão da língua portuguesa e promoção da cultura brasileira por meio do ensino de português como língua de herança. Sob essa perspectiva, a *Proposta* também tem como objetivo orientar professores/as desse contexto para a integração de literatura infantil/infantojuvenil em suas práticas pedagógicas.

Para cumprir esses objetivos, o documento está construído sob um enfoque claramente orientador e não prescritivo, para indicar algumas possibilidades de percurso para o trabalho com o texto literário infantil/infantojuvenil em situações de aprendizagem de língua portuguesa e de difusão da cultura brasileira no exterior.

Assim, pretende-se, na seção imediatamente a seguir, apresentar, alguns conceitos básicos relacionados com a especificidade do gênero que possam ser úteis a professores/as ou mediadores/as de leitura. Também serão apresentados nessa seção alguns parâmetros da discussão pedagógica acerca da literatura em contextos de ensino de língua portuguesa no exterior. Posteriormente, na segunda seção do documento, será apresentada e debatida a proposição de estratégias de nivelamento dos textos literários, considerando as especificidades dos níveis de proficiência a partir de quadros de referência estabelecidos na *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* (BRASIL, 2020b) e na *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (BRASIL, 2020a), que dialogam intensamente com o que o/a leitor/a tem ora em mãos. A presente *Proposta*, ademais, apresenta, na terceira seção, um rol de obras de referência, eleitas pela equipe elaboradora segundo critérios objetivos, que tem como fito primordial orientar mediadores/as de leitura para crianças e jovens no exterior nas escolhas de textos para incentivo à leitura literária em sala de aula. Por fim, na quarta seção, elencam-se algumas sugestões de atividades que podem ser realizadas em contextos de ensino de português no exterior para mobilizar crianças e jovens para o contato com o mundo dos livros e, através dele, um contato mais rico, prazeroso e efetivo com o idioma e com a cultura do Brasil. A *Proposta* conta ainda com um conjunto de referências bibliográficas que cumpre a função não apenas de indicar em que se baseou a equipe elaboradora na construção deste documento, mas, sobretudo, de indicar caminhos seguros para estudo e reflexão sobre a temática, considerando que muitos dos textos ali recolhidos encontram-se disponíveis *on-line*.

Tem especial relevância nesta *Proposta*, como já aludido, o caráter flexível do documento, cuja função é nortear as escolhas de leituras feitas por professores/as e profissionais envolvidos/as com o ensino

de português no exterior. De modo especial, considerando essa característica, revela-se importante destacar que este texto dialoga diretamente com outras iniciativas de mesmo escopo, que formam a constelação de *Propostas para ensino de português nas unidades da rede de ensino de português do Itamaraty no exterior*¹. Várias dessas *Propostas* dialogam com este documento e sua consulta e cotejo com as ideias aqui presentes serão, em diversos momentos, incentivados, sobretudo devido ao caráter de convergência que possuem entre si os trabalhos, especialmente as já citadas orientações curriculares, referentes à literatura brasileira e ao português como língua de herança. A sugestão de leitura transversal das propostas deriva também do incontestável elemento de transdisciplinaridade que envolve a abordagem do texto literário em qualquer situação educativa e que se torna ainda mais importante quando se trata de ensino de língua e de difusão internacional da cultura brasileira.

O alcance amplificado e a disposição flexível deste documento, portanto, além de reforçarem a destinação orientadora da *Proposta*, facultam que o material seja utilizado também em contextos outros de interação e de educação em língua portuguesa no exterior. Nesse diapasão, destaca-se que suas orientações poderão ser especialmente utilizadas, por exemplo, por educadores/as ou mediadores/as de leitura literária em países de língua portuguesa. Considerado o caráter pluricêntrico² do idioma, os textos da literatura infantil/infantojuvenil em língua portuguesa podem constituir meio privilegiado através

- 1 A coleção de propostas abarca uma ampla gama de temas que visam a dar suporte e unidade ao trabalho de professores/as da rede de ensino do Itamaraty no exterior. Assim, encontram-se disponíveis para acesso livre e consulta dos/as interessados/as documentos que enfocam os seguintes temas: literatura brasileira, capoeira, histórias em quadrinhos, bibliotecas, português em países de língua espanhola, português em países de língua oficial portuguesa, português como língua de herança e português em contextos de línguas de média distância. A íntegra dos documentos pode ser acessada em: <<https://funag.gov.br/biblioteca-nova/categoria/cat/58>>.
- 2 De acordo com o linguista Michael Clyne (1992, p. 1), as línguas pluricêntricas definem-se por existirem em “vários centros em interação, cada um fornecendo uma variedade nacional com pelo menos algumas de suas próprias normas (codificadas)”. Este é, portanto, o caso

do qual crianças e jovens em formação no contexto dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) conheçam e vivenciem esteticamente o idioma. Assim, educadores/as desses países poderão, também, considerando possíveis adaptações, abraçar as sugestões aqui apresentadas no que se refere ao nivelamento dos textos, ao rol de obras sugeridas e também ao conjunto das atividades indicadas. Com isso, a *Proposta* contribui, secundariamente, para orientar ações de promoção da língua e da literatura na comunidade falante de português ao redor do mundo, reiterando a noção de pluricentrismo linguístico e literário, com base na qual é possível considerar que há várias literaturas em português. Tais “literaturas em português” dão forma à experiência humana dos falantes dessa língua e, como um todo multifacetado e pluricêntrico, contribuem dialogicamente para o reconhecimento da multiplicidade dos modos de vida e dos matizes históricos, sociais e culturais dessa comunidade em escala global. Em outras palavras, a *Proposta* reforça o impacto unificador que o pluricentrismo da língua portuguesa pode ter para seus diferentes grupos de falantes (MELO-PFEIFER; SOUZA, 2021). No âmbito da integração dos países da CPLP através da cultura, da língua e da literatura, criam-se ainda mais oportunidades para esse diálogo indicado anteriormente, com o recente advento da ratificação pelo Senado brasileiro, em 28 de abril de 2021, do Prêmio Monteiro Lobato de Literatura para a Infância e a Juventude. O prêmio será concedido, a cada dois anos, a um escritor e um ilustrador de livros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa que reconhecidamente tenham contribuído para o enriquecimento do patrimônio literário e artístico da língua. Com isso, certamente, o intercâmbio entre autores, ilustradores e produtores da indústria do livro infantil/infantojuvenil

do português, que claramente possui mais de uma norma padronizada e mais de um centro político-cultural de referência.

irá intensificar-se ainda mais e publicações como a presente *Proposta* se farão ainda mais relevantes no seio de tal comunidade.

Trata-se, pois, do alcance mundial da literatura para crianças e jovens produzida em língua portuguesa. Especialmente considerando-se o caso do Brasil, é fundamental reconhecer a destacada tradição literária do país no gênero infantil/infantojuvenil, que já apresenta uma importância referida em inúmeros estudos de enfoque crítico, historiográfico e teórico por pesquisadores brasileiros e internacionais. Esse fato destaca a relevância da presente *Proposta*, que se amplia ainda com a recente repercussão da literatura brasileira em geral, e da infantil/infantojuvenil em particular, em escala mundial. Pode-se perceber esse processo recente de reconhecimento no destaque recebido por obras infantis/infantojuvenis brasileiras na participação em eventos importantes como Feira do Livro Infantil e Juvenil de Bolonha ou a repercussão crescente de traduções de autores brasileiros para os mais diversos idiomas. São todas excelentes oportunidades de difusão do idioma e de divulgação da cultura brasileira, com as quais o presente documento colabora, através do foco central do ensino do idioma por meio de textos literários infantis/infantojuvenis.

1. QUESTÕES TEÓRICAS

No excelente exercício de reflexão que realiza em seu estudo clássico sobre a teoria e crítica da literatura infantil, Peter Hunt propõe um diagrama de problemas envolvidos em toda e qualquer tentativa de definição desse objeto de estudo. Recuperando uma série de autores e de perspectivas relacionados ao debate sobre as conceituações de literatura, criança e literatura infantil, o autor apresenta o quão complexo é definir esse gênero em específico e também a multiplicidade de diálogos que é preciso estabelecer para levar a termo a difícil empreitada de dizer o que é a literatura infantil. Já nas conclusões, entretanto, Hunt dá destaque a um aspecto que parece ser especialmente relevante para a presente *Proposta*. Diz ele:

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto [...] A possibilidade de o texto receber, posteriormente, um valor de reconhecimento depende das circunstâncias de seu uso (HUNT, 2010, p. 100-101).

Dessa afirmação de Hunt, que sumariza bem o conjunto de preocupações elencadas de modo muito atento em seu texto, ressaltam alguns aspectos especialmente importantes para a presente *Proposta*. A primeira delas refere-se ao fato de que, quando aborda a “demarcação de território”, o autor indica que esse gesto tem a ver não com uma determinação excludente ou de viés “canonizante”, mas que se trata,

fundamentalmente, de tornar o objeto manejável. Nos casos de discussão teórico/crítica ou de abordagem educacional, como é o presente caso, uma demarcação de território ou a estruturação clara de uma definição são pontos de partida para melhor dar sequência aos objetivos determinantes do processo em questão. Nesta *Proposta*, busca-se definir em linhas gerais o que se entende por literatura infantil/infantojuvenil para melhor “manejá-la” em contextos de ensino e aprendizagem de português no exterior. Para além do “reconhecimento” do público, da academia ou de outras instituições legitimadoras do fato literário, interessa aqui, portanto, o trabalho com o texto dirigido à criança ou ao jovem, tomados como os leitores implícitos do material literário abordado no ensino do idioma e na difusão da cultura brasileira. A pergunta central, pois, já pode ser enunciada nos seguintes termos, a partir de Hunt: o que essencialmente seria necessário saber sobre a literatura infantil/infantojuvenil para que ela funcione adequadamente nos momentos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no exterior considerando o público de crianças e jovens pressuposto nos textos?

É o que se tenta responder a seguir, a partir da discussão de alguns aspectos pontuais, sem a pretensão de se esgotar o assunto e sugerindo que uma discussão mais aprofundada do tema, sempre muito necessária para a formação contínua dos/as mediadores/as de leitura, seja feita através do contato com as referências bibliográficas da presente *Proposta*.

Como já indicado na Introdução, a leitura de textos literários para e pelas crianças e jovens é fundamental para a integralidade de sua formação como sujeitos mais conscientes de sua realidade, mais abertos à percepção dos próprios afetos, com mais empatia e mais sensibilidade em relação às possibilidades expressivas do idioma, no que se refere a dimensões subjetivas e objetivas da realidade. A literatura, considerada de maneira ampla, contribui em grande medida

para que crianças e jovens em formação possam vivenciar experiências através das dimensões da poesia e da ficção capazes de reverberar em sua atuação na sociedade, na formação de seus valores e na capacidade de permanecer aprendendo aberta e curiosamente, valorizando os fatos culturais ao longo da vida.

Para além de questões formativas diversas, considerando-se o escopo específico desta *Proposta*, é necessário ressaltar o impacto positivo do contato com os textos literários no processo de aquisição da língua. Nesse processo, que é decisivo desde a primeira infância, a leitura de textos literários primeiramente favorece à criança e ao jovem o contato com as capacidades expressivas da língua, que é característica fundamental do texto artístico. Para além do próprio significado das palavras e da capacidade de referencialidade dos textos, a literatura é um incentivo a que se tenha conhecimento, mesmo antes da alfabetização, de aspectos relativos às dimensões fonéticas e fonológicas do idioma, através de associações de sonoridades, ritmos e entonações às vezes inusitados. Trata-se de uma maneira lúdica de expor a criança às virtualidades do idioma que irão progressivamente ser apropriadas pelos jovens falantes como recursos capazes de lhes facultar uma expressão linguística adequada às necessidades com as quais irão se deparar em suas interações com outros falantes. Assim, ler às crianças em formação e incentivá-las à leitura é importante primeiramente pelo contato com as virtualidades criativas e com a materialidade do idioma no texto literário, o que propicia intimidade mais significativa com os seus recursos sintáticos, fonéticos e fonológicos. Embora o contato com a dimensão dos significados também esteja presente nas primeiras experiências de leitura da e para a criança, a literatura infantil dá oportunidade a um mergulho na essência que sustenta o idioma também em termos formais, instigando a capacidade criativa e de aprendizado dos pequenos falantes. É sob esse ponto de vista que se consideram muito importantes, seja para os falantes ainda não

alfabetizados, seja para aqueles em processo de alfabetização ou para os jovens leitores, o conhecimento de textos de natureza primordialmente poética tais como poemas, parlendas, provérbios, cantigas populares, etc. Uma vez que esses gêneros transigem entre a oralidade e a escrita e aproveitam aspectos expressivos do idioma, eles podem ajudar os leitores a manipularem as virtualidades do idioma de forma mais intensa.

Mas a literatura em geral não é apenas resultado de um trabalho criativo sobre as camadas formais do idioma, pois em geral esse trabalho resulta da necessidade de ficção. Do mesmo modo, a literatura infantil/infantojuvenil conhece sua importância pela oportunidade que dá aos/às pequenos/as ouvintes de leituras ainda não alfabetizados/as ou aos/às leitores/as em formação de travarem contato com as possibilidades de simbolização da experiência que residem especialmente nas composições ficcionais. Ao falar da relação entre os jovens e a leitura, Michèle Petit destaca que a dimensão simbólica que as palavras assumem no texto literário desperta um novo tipo de interação entre leitores/as e as palavras de um determinado texto. Segundo a autora, “ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência”, pois, considerando-se os/as leitores/as em formação: “É o texto que ‘lê’ o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre esse leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar” (2008, p. 38). Nesses termos, a espessura simbólica das palavras de um texto ficcional (ou com traços literários evidentes) coloca o leitor diante de si mesmo e do mundo, fazendo com que a relação de compreensão de si e da realidade que cerca o jovem leitor submeta-se às virtualidades expressivas do idioma e da tradição cultural ao qual texto, leitor e língua se vinculam. Narrativas literárias, portanto, são fundamentais para que os jovens possam construir um espaço compreensivo para o mundo e para que se capacitem a compor, no mundo, um espaço para

si mesmos, onde possam ajustar-se suas aspirações, sonhos, desejos, expectativas e expressões culturais e linguísticas. Especialmente nos contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no exterior, essa dimensão simbolizante das palavras literárias revela-se decisiva, pois é através dela que cultura e idioma poderão atuar na formação dos jovens cidadãos relativamente à herança cultural compartilhada com pais, irmãos e demais familiares.

Portanto, pode-se considerar que, através das narrativas e da materialidade da língua, os textos de literatura infantil/infantojuvenil ajudam a compor os primeiros olhares estruturantes sobre o mundo, auxiliando na compreensão da própria experiência pelas crianças e jovens, através do contato particular com o idioma, mesmo que não tenham sido ainda alfabetizadas. Ligia Cademartori (2010, p. 48) afirma a esse respeito que o “falante só se relaciona ativamente com sua língua por meio de uma interação afetiva e intelectual com o sistema linguístico, em que língua e falante deixam de ser estáticos, para se redimensionarem por ação recíproca”. Ou seja, o que o texto literário propõe nos momentos iniciais de formação do/a leitor/a é uma interação produtiva com aspectos materiais e simbólicos do mundo, que passa a ser vivenciado como experiência de linguagem. Dessa forma, conclui a autora: “A apresentação das narrativas e jogos poéticos, pela dimensão lúdica e existencial dessas composições, constitui-se em meio de localização do sujeito falante no sistema linguístico” (CADEMARTORI, 2010, p. 50).

Diante do exposto, torna-se relevante destacar algumas características desse gênero, especialmente considerando o ponto de vista de quem irá mediar o contato de crianças e jovens com a literatura infantil/infantojuvenil. O destaque de tais elementos característicos justifica-se para que se possa ter mais consciência das variáveis essenciais postas em dinâmica interação na exploração de textos literários em contextos de ensino e aprendizagem de português

no exterior. Levando em consideração esses elementos no momento das escolhas das obras e dos planejamentos das atividades didáticas e lúdicas de mediação literária, espera-se que seja possível alcançar resultados mais efetivos, com maior grau de sistematização.

O primeiro aspecto relevante a se considerar são as condicionantes básicas da conceituação de literatura infantil/infantojuvenil. Conforme indicado anteriormente, tal conceituação não poderá jamais ser rigorosamente fechada ou exageradamente aberta. Em um caso, incorrer-se-ia em desconsiderar a multiplicidade de gêneros, formas e autores/as dos textos que podem ser apresentados a crianças e jovens; noutro caso, o excesso de fluidez pode fazer com que o/a professor/a desconsidere algumas especificidades que incontestavelmente condicionam o gênero e dão melhor suporte ao trabalho pedagógico com eles.

Para professores/as ou mediadores/as de leitura literária para crianças e jovens em contextos de aprendizagem de língua portuguesa no exterior, importa, sobretudo, ao se considerar a conceituação de literatura infantil/infantojuvenil, a dupla referencialidade que condiciona o gênero. Diversos especialistas no tema concordam que um traço marcante da literatura dirigida a crianças e jovens é o fato de que os textos referem-se a dois sistemas distintos, mas intercambiantes. Esses dois sistemas são o literário e o educativo ou pedagógico. Pela própria característica dos seus leitores ideais, os textos de literatura infantil/infantojuvenil apresentam caracteres que vão além da função literária propriamente dita. O valor literário de um texto (de resto sempre condicionado a fatores sociais e estéticos) combina-se, no caso da literatura para leitores/as iniciantes, com a preocupação acerca de como tal texto atuará na formação do indivíduo enquanto leitor/a e enquanto sujeito social. Essa condicionante pedagógica, ou formativa, irá impactar certamente nas escolhas de critérios para seleção de obras e para desenvolvimento de atividades de mediação

literária junto a crianças e jovens. Portanto, de algum modo, o valor literário do texto infantil/infantojuvenil, estará sempre submetido a (ou ao menos combinado com) critérios julgados importantes na formação educacional, moral, linguística ou social de pequenos/as leitores/as. O quanto oscilarão em termos de protagonismo, na decisão da escolha de determinada obra, o critério literário ou o critério pedagógico, depende, claramente, da situação que determina a leitura de certo texto. Tal oscilação não será nada mais do que reflexo das próprias características intrínsecas do gênero. Seriam, por exemplo, critérios considerados literários: o reconhecimento de autores/as e ilustradores/as pela tradição literária, o lugar do texto assegurado na tradição literária, a função poética claramente posta em primeiro plano da expressão etc. Por outro lado, critérios pedagógicos seriam aqueles ligados a: valores partilhados por determinada comunidade, aspectos culturais a que a criança e o jovem precisem ter acesso para sentirem-se pertencentes a determinado grupo, temas atuais ou históricos, elementos de linguagem que se deseje trabalhar no ensino do idioma a partir da leitura literária, etc. Em suma, a partir da dupla referencialidade do texto literário infantil/infantojuvenil, professores/as e mediadores/as de leitura literária terão de ponderar, para a escolha de textos e para o desenvolvimento de atividades, o quanto estão adequados ao público que se deseja alcançar os aspectos literários (artísticos) ou pedagógicos (temáticos/linguísticos). Quanto mais consciência o/a professor/a tiver desse equilíbrio dinâmico que caracteriza o gênero, maior a probabilidade de estudantes vivenciarem de modo mais pleno a experiência do texto literário em contextos de ensino de português no exterior.

Outra característica da literatura infantil/infantojuvenil relaciona-se com a sua destinação a determinada faixa etária. Com o processo de profissionalização da cadeia produtiva do gênero estabelecido ao longo do século XX e significativamente intensificado

nas últimas décadas, tal direcionamento tem se tornado cada vez mais específico em termos de faixa etária. Assim, os livros de literatura infantil/infantojuvenil já são planejados e têm sua forma estética e sua circulação condicionadas à faixa etária do leitor ideal, seja ele a criança ainda não alfabetizada, a criança em fase de alfabetização ou os/as leitores/as jovens e adolescentes. Embora não se trate de uma segmentação rígida por faixa etária, é importante considerar que tal realidade de direcionamento a certo leitor ideal condicionado a certa fase da formação da criança ou jovem, impacta certamente na forma como o texto é construído e, mais ainda, na forma como o texto é concebido nos termos do objeto-livro. É evidente que é possível, em alguns casos, fazer flutuar o direcionamento original a outro público, atingindo assim, talvez, faixas etárias distintas daquela que está gravada no perfil do leitor ideal implícito nos textos de literatura infantil/juvenil. Entretanto, haverá casos em que tal flutuação não será possível. Desse modo, considerar aspectos de convergência entre as dimensões pedagógica e literária tendo por referência a faixa etária do leitor ideal ou implícito das obras é importante para que a mediação literária alcance melhores resultados, tentando-se fazer que, ao mesmo tempo, jovens e crianças reconheçam tanto o que é familiar à sua idade, quanto o que, através do texto literário, possa instigar elementos de avanço em sua formação, relativamente ao que se pressupõe adequado ao seu momento de interação com a literatura.

Daí deriva outra questão, que está subentendida na característica de direcionamento fundante do gênero literário infantil/infantojuvenil, qual seja: a assimetria entre o produtor e o receptor do texto em termos etários. Em geral, os textos da literatura infantil/infantojuvenil são escritos por adultos, que se dirigem às crianças. Isso implica dizer que o diálogo estabelecido pelo texto pressupõe que haja interação entre esses pontos de vista, em princípio intrinsecamente distintos

acerca da literatura e da vida. Como afirmam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p. 18-19):

o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele. Em vista desse aspecto, a literatura para crianças pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante. Porém, pela mesma razão, poucos gêneros deixam tão evidente a natureza utópica da arte literária que, de vários modos, expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente. Esse fato, somado aos anteriormente citados, dão a entender que a literatura infantil padece do perigo do escapismo, da doutrinação ou de ambos. Todavia, por matizar essa aptidão ou desejar aniquilá-la, ela assegura sua continuidade histórica.

Nos casos mais conservadores ou rígidos, o ponto de vista do autor adulto poderá, por exemplo, tentar condicionar a visão da criança à adesão aos valores preconizados pelo grupo social representado pelo adulto. Em outros casos, o autor irá se esforçar para mobilizar o contraste entre a perspectiva do adulto e a perspectiva da criança sobre determinado tema, às vezes apontando para a vantagem de um sobre o outro, às vezes apontando para o equilíbrio das perspectivas. Numa outra hipótese possível, o autor adulto poderá exercitar a assimetria propondo certa dissolução dos pontos de vista adulto e infantil gravados na obra de arte, tentando achar um caminho dialógico alternativo em termos de ângulo literário escrutinador da realidade. Qualquer que seja a escolha dos autores ou a forma que essa assimetria ganha na estrutura das obras, é importante que o/a professor/a considere tal elemento na escolha dos textos e no desenvolvimento de atividades, pois dessa assimetria derivam questões que se referem ao valor literário e ao valor pedagógico da obra. Todos esses elementos precisam estar muito bem planejados pelo/a mediador/a de leitura literária, a fim de que os

objetivos do processo de ensino e aprendizagem em curso possam ser atingidos a contento. Vale ressaltar que, de acordo com Cademartori (2010, p. 12), “as obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade de ampla atribuição de sentido àquilo que lê”. Em grande medida, o valor da literatura está na potencial liberdade de atribuição de sentido aos códigos que dão caráter simbólico à experiência humana. Assim, a despeito da assimetria entre autor adulto e leitor infantil, esse terreno de liberdade deveria ser, na medida do possível, preservado a bem da função literária das obras e da capacidade que elas têm de atuar na formação do olhar da criança e do jovem sobre o mundo.

Por fim, vale retomar outra característica de relativa estabilidade no reconhecimento do gênero infantil/infantojuvenil, que é a interação estética entre o texto escrito e o texto visual, isto é, entre imagem e palavra. Basicamente, a presença do recurso ao texto imagético ou visual pode representar autonomia deste em relação ao texto verbal, complementaridade ou contrariedade. Em geral, o diálogo predominante entre texto e imagem nas obras infantis estabelece-se sob um vínculo de congruência, complementaridade ou reiteração dos conteúdos. Entretanto, é preciso atentar, na mediação da literatura especialmente para as crianças ainda não alfabetizadas, para potenciais matizes de significados que essa relação, estruturante do gênero, pode sugerir em termos de interpretação. Nesse diálogo será fundamental, por exemplo, estimular as crianças a tirarem conclusões da tensão entre o que é lido e o que é apresentado visualmente em determinada obra. Isso se revela especialmente importante se consideramos que atualmente a produção de literatura infantil tem cada vez mais colocado num mesmo nível de importância o texto verbal e o texto imagético³ como traço definidor do gênero e de passo decisivo para

3 Para trabalhar de modo mais uniforme com a linguagem dos textos de literatura infantil/infantojuvenil, esta *Proposta* exclui os gibis e/ou as histórias em quadrinhos. Entende-se que

o engajamento dos novos leitores. Disso, vale sublinhar, a título de resumo, que a combinação visualidade e escrita caracteriza o gênero como um manancial rico de signos a serem lidos, decifrados, discutidos e interrogados pelo leitor infantil, que precisa ser estimulado pelo/a mediador/a de leitura literária⁴. Trata-se de algo presente, por exemplo, nos argumentos de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p. 19):

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra e, frequentemente, até supera – essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança.

Mediadores/as de leitura literária para crianças e jovens cumprirão bem o seu papel, portanto, se respeitarem e estimularem a sensibilidade desses jovens leitores, considerando conscientemente o diálogo entre formação e fruição.

esses tipos específicos de produção cultural, embora sejam inquestionavelmente importantes para a formação de jovens leitores e para o ensino da língua, possuem características de linguagem muito específicas, que precisam ser abordadas de modo particular. Para melhor compreensão das diferenças entre os quadrinhos e a literatura infantil/infantojuvenil, sugere-se a consulta ao documento relacionado ao uso de quadrinhos no ensino de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior. No documento, encontra-se uma abordagem dos quadrinhos como forma de arte autônoma, indicando-se que histórias em quadrinhos podem ser compreendidas como linguagem, mídia ou gênero. Entretanto, os estudiosos concordam que quadrinhos não são literatura, mesmo havendo casos que podem ser considerados literários, por alcançarem efeitos estéticos semelhantes aos da escrita literária ou poética. Todavia, as histórias em quadrinhos formam um campo artístico autônomo, o qual elabora sua forma específica, considerando-se o contexto de sua produção.

4 A respeito do tratamento do valor literário em contextos de ensino de português para estrangeiros, sugere-se consultar o conteúdo das páginas 19 a 23 da *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (BRASIL, 2020a).

1.1. O uso de textos literários no ensino de línguas

Esta subseção da *Proposta* contempla orientações relevantes para formação de leitores/as infantojuvenis em contextos de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE). No âmbito dessa moldura, estabelecem-se algumas indicações de caráter geral que possam nortear professores/as de PLE no uso do texto literário em suas potencialidades de linguagem e como um modo singular de participação na cultura brasileira.

A mediação literária se ocupa do encontro entre livros e leitores. Sua atividade implica a presença de uma intervenção que aproxime o leitor das obras e ofereça um espaço de realização da leitura literária. Considerando a especificidade do contexto em foco e da formação do leitor infantojuvenil, as cenas possíveis para esse encontro incluem privilegiadamente as dos ambientes de ensino de PLE, sejam elas atividades propostas em contextos de cursos regulares de língua ou atividades especiais, como oficinas de literatura ou clubes de leitura. Considera-se a presença do/a professor/a mediador/a de importância fundamental para tais contextos devido às especificidades tanto culturais como linguísticas que lhes são próprias⁵.

Em contexto de formação do leitor infantojuvenil, a exposição à leitura literária propicia o acesso a novas possibilidades de organizar

5 A *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (BRASIL, 2020a) indica que se deve evitar abandonar o leitor aprendiz a uma leitura solitária do texto literário. No documento, orienta-se que o/a professor/a mediador/a realize um planejamento do repertório de textos literários, de modo a oferecer ao estudante uma escala de complexidade adequada ao seu nível de proficiência. A pesquisadora Neide Tomiko Takahashi (2014) também destaca a relevância do papel do professor para o diálogo entre culturas posto em cena na leitura literária. A autora defende a necessidade de acompanhamento e conhecimento das obras literárias pelo professor: “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” (TAKAHASHI, 2014, p. 871).

a percepção da realidade. É através da linguagem que a criança e o jovem vão encontrando progressivamente novas formas de sentido não só daquilo que lhes rodeia, mas também de terrenos inexplorados de suas próprias subjetividades. Para Michelle Petit (2013), o espaço criado pela leitura é um espaço próprio, que leva a descobrir que se pode dar nome a estados, sentimentos, desejos e ideias ainda antes não nomeados. Ainda assim, ler não significa uma separação do mundo, mas uma experiência que devolve os leitores diferentes à realidade. É nessa articulação entre o íntimo e a realidade que rodeia os seres humanos, possível na leitura literária, que se pode transformar a relação com os outros e assim “elaborar uma identidade em que não se está reduzido apenas a laços de pertencimentos, mesmo quando se tem orgulho deles, e levar à construção de uma identidade plural, mais flexível, mais adaptável, aberta ao jogo e às mudanças” (PETIT, 2013, p. 55). No campo da mediação de uma literatura estrangeira, o exercício da pluralidade a que convida a leitura literária, conforme indica Petit, adquire potencialidades especiais.

É nesse contexto que horizontes distantes da realidade individual de cada um, formas de pensar, de viver e referências linguístico-culturais se revelam, por excelência, mais diferentes daquelas que circundam as pessoas. No trabalho com o leitor estrangeiro, um lugar de observação e estudo particular se configura: aquele que ensaia a perspectiva de uma observação externa da cultura, que põe em evidência e reflete não só sobre o que a singulariza, mas também sobre o que a relaciona com outras culturas, muitas vezes de modo inesperado. É então que os leitores são chamados a um certo “exercício de distância” em relação ao que os rodeia, um espaço que faz com que eles possam ver de fora e aprender sobre sua própria cultura.

Através da leitura literária, tem-se acesso a outros territórios, a mundos imaginários que permitem “compartilhar os textos/mundos pessoais com os textos/mundos dos outros” (ANDRUETTO, 2012,

p. 55). Para o leitor estrangeiro, essas descobertas constituem uma multiplicidade de potências, já que reúnem as descobertas linguísticas às de uma linguagem particular, a literária, e a um modo de vivenciar, através da palavra literária, todo um universo cultural:

A literatura constitui a possibilidade, pela convivência com a contínua produção e com a circulação de percepções e indagações inusitadas, de uma pessoa ou de um coletivo de pessoas de pensar a vida delas, os modos de ser e estar no mundo; enfim, de viver e fazer a condição humana (PERCIVAL, 2008, p. 100).

O uso do texto literário no contexto de PLE se revela fundamental para o conhecimento e apropriação desses modos de ser e estar. Takahashi (2015) e Sellan (2014) chamam a atenção para a importância dos aspectos culturais do texto literário no contexto de ensino aprendizagem de PLE, pois os discursos representados no texto literário são uma forma de construção da memória social, cultural e histórica coletiva (SELLAN, 2014). Sua utilização se presta, desse modo, a integrar aspectos culturais que podem ser utilizados no processo de apropriação da cultura estrangeira (TAKAHASHI, 2015). Vale lembrar que é porque a literatura se abre ao jogo do inusitado que tal processo de apropriação permite viver a experiência de trânsito e sensibilização cultural em suas contradições e negociações de sentido, próprias das práticas culturais. É também através desse aspecto disruptivo que os leitores podem ter a experiência de perceber perspectivas e modos de pensar, que antes eram tidos como implícitos ou naturais, como perspectivas próprias de determinada cultura. Para o falante de herança, ainda se pode destacar o caráter de transmissão cultural que essa experiência de apropriação adquire, já que o espaço da leitura literária permite o acesso a uma memória compartilhada na qual se encontra um legado social e familiar.

Se é possível afirmar que o ingresso em determinado universo literário convida a conhecer e encontrar imaginários que falam da vida de uma sociedade, deve-se ter em conta a forma como essas descobertas se realizam na experiência literária em sua especificidade. Para Antonio Candido (2011), a forma literária é a construção de uma mensagem inseparável de seu código porque é precisamente o código que assegura o efeito total da obra. É pela manipulação da palavra que o artista elabora, articula e concentra o que se encontra inexpresso ou não elaborado.

A maneira como se elabora tal forma é o que garante que a experiência leitora seja única, isto é: uma experiência que, ainda segundo Candido (2011), intensifica o que a forma elaborou, aumentando as capacidades de ver e sentir dos leitores. Rentes ao pensamento do crítico, seria possível dizer que as formas literárias entregam meios linguísticos através dos quais se pode intensificar a experiência do real. Porque a materialidade linguística é trabalhada de forma a gerar esse efeito, o leitor sente mais intensamente o que vive na experiência literária. Também é porque a literatura expressa em sua materialidade visões de mundo de um indivíduo e de seu coletivo que ela entrega uma espécie de observatório que capta ao mesmo tempo em que problematiza de maneira privilegiada o que acontece na malha da sociedade. Posta em um contexto de ensino para estrangeiros, esta última característica, ligada às representações socioculturais, ganha importância especial: a de oferecer uma possibilidade de vivência de outro universo cultural, pois aí se articulam o conhecimento de outro território com o modo linguístico único que configura essa sociedade e sua cultura, em seu universo plural de imagens, sons, vozes e identidades.

Se é na palavra literária que se condensam tais modos de pensar e sentir de um sujeito ou de um coletivo, é pela experiência singular da leitura literária que se pode transformar a experiência

de aprendizagem da língua e cultura estrangeiras/de herança em uma experiência de participação. Nos espaços de sociabilização de leitura, o compartilhamento de leituras torna ainda mais potente tal participação. A socialização em relação à leitura faz com que o leitor alcance não só um domínio maior da linguagem na qual se insere, mas a entrada no “imaginário da coletividade e da experiência socializadora que contribui tanto para a sua construção como pessoa quanto para a coesão social” (COLOMER, 2008, p. 19). Na aliança entre a construção pessoal e a construção social é que a leitura literária abre possibilidades de que os sujeitos se reconheçam em vozes fora de seu alcance cotidiano, abrindo outros círculos de pertencimento. Nesse contexto, é importante que a mediação leve a caminhos de descoberta das particularidades linguísticas e culturais do texto literário em língua estrangeira e que a partilha de leituras seja um espaço produtivo de construção conjunta de sentidos, de exploração da imaginação e da subjetividade do leitor. A conversa literária tem papel fundamental nesse processo e propicia que o ato privado da leitura se faça ponte para um compartilhamento e troca coletiva. Para Adam Chambers, é essa situação de conversa que permite que os significados sejam compreendidos, interpretados e assim fazer os leitores “decolarem” para o que até agora lhes era desconhecido.

A mediação literária no ensino de PLE convoca e irradia uma pluralidade de potencialidades, desde a ampliação do acesso à materialidade da língua portuguesa, o exercício de reconhecimento e reflexão sobre as relações socialmente representadas no texto literário, a vivência e a participação singular na cultura que o trabalho estético com a língua mobiliza e convida, assim como a multiplicação de horizontes e perspectivas novas sobre a própria cultura através do diálogo com a cultura estrangeira⁶.

6 A complexidade e especificidade do uso do texto literário no ensino de PLE foi abordada por Melissa Fornari (2006) através da noção de *plurifuncionalidade*. A pesquisadora lista quatro

O uso de literatura no ensino de línguas não é livre de controvérsias. Argumentos contra esta prática relacionam-se à complexidade linguística presente em textos literários e as suas conexões com contextos culturais específicos. Esses dois aspectos não são consoantes a um papel positivo no desenvolvimento do conhecimento gramatical de alunos e tampouco em suas necessidades ocupacionais e acadêmicas (KAY, 1982 *apud* YIMWILAI, 2015, p. 14). Em contrapartida, defensores do uso de textos literários sugerem que a literatura cria um contexto significativo para o uso de línguas, possibilita exposição a uma grande variedade de vocabulários, induz ao aprimoramento da criatividade e encoraja o desenvolvimento de pensamento crítico (VAN, 2009).

Os dois lados desses argumentos abrangem textos que usam a função poética da linguagem. Tal conjunto, entretanto, não se restringe aos textos ditos clássicos, reconhecidos pela tradição literária ou pela academia, e englobam também textos que usam a língua de maneira imaginativa e criativa (HALL, 2016). Exemplos condizentes são os seguintes: histórias, biografias, literatura de viagem, jornalismo, peças, diários e *blogs* (HALL, 2016). Considerar essa amplitude de uso literário da palavra, sem restringir o conceito de literário às obras consagradas, é operacional especialmente quando, na prática da sala de aula, deseja-se superar uma hierarquização rígida, na busca de se extrair o melhor rendimento pedagógico de cada texto proposto para a situação específica de interação com os estudantes, sobretudo quando consideradas as faixas etárias mais novas.

objetivos que o uso da literatura cumpriria, a saber: o objetivo estético, que advém da natureza especificamente artística da linguagem literária, o objetivo cognitivo, que torna possível o contato do aluno com a realidade representada na obra literária, o objetivo pragmático, que oportuniza o acesso a um conhecimento prático-social sobre a língua e cultura alvo e, por fim, um objetivo linguístico, que permite a observação das relações entre língua e contexto e dos recursos linguísticos mobilizados nas atribuições de sentido realizadas no texto literário (FORNARI, 2006).

Na perspectiva de aquisição de linguagem, considera-se que o uso de textos literários, em sentido amplo, contribui para o aprendizado de línguas devido à fusão que fazem entre o foco em significado e o foco em forma (HANAUER, 1997 *apud* XERRI; AGIUS, 2012, p. 18). Mais especificamente, textos literários extensivos oferecem uma grande quantidade e riqueza de insumos e oportunidades para que os alunos criem hipóteses sobre palavras e estruturas novas (NANCE, 2010 *apud* XERRI; AGIUS, 2012, p. 18).

Ademais, textos literários são passíveis de uma variedade de interpretações, que servem de grandes estimulantes para discussões em sala de aula (XERRI; AGIUS, 2012). Como apresentado por Hall (2016, p. 456),

um dos aspectos mais compensadores do uso de literatura no ensino de [línguas] é a possibilidade de gerar entusiasmo e até mesmo paixão e, conseqüentemente, ganhos para o aprendizado comunicativo de línguas, que outros tipos de material nem sempre oferecem⁷.

Refletindo sobre o uso de textos literários no ensino de língua inglesa de uma perspectiva histórica, Carter (2007) discorre sobre quatro períodos do século XX. Na primeira parte do século XX, aprender uma língua estrangeira significava um estudo sobre a literatura canônica da língua sendo aprendida (KRAMSCH; KRAMSCH, 2000 *apud* CARTER, 2007, p. 6). No período entre os anos 1940 e 1960, literatura desapareceu totalmente dos currículos de ensino de línguas devido à predominância de modelos funcionais de aprendizagem. Esses modelos consideravam literatura um elemento pertencente à elite de uma sociedade e estranho às necessidades comunicativas do dia a dia. Nos anos 70 e 80, o método comunicativo de ensino de línguas

7 Tradução livre pelos autores desta *Proposta curricular*, como todas as traduções neste documento: “[o]ne of the most rewarding aspects of using literature in ELT is the genuine enthusiasm and even passion it can engender and consequent gains for communicative language learning which other materials do not always offer” (HALL, 2016, p. 456).

reconheceu o valor da autenticidade presente nos textos literários e os benefícios do uso imaginativo que fazem de uma língua. Assim, o debate sobre o uso de literatura para o aprendizado de línguas esteve muito vivo nas duas últimas décadas do século XX (CARTER, 2007). Tal debate se estende ao longo do século XXI, considerando variadas abordagens para atividades com literatura em sala de aula.

Van (2009) apresenta seis abordagens frequentemente discutidas em relação à análise literária – nova crítica, estruturalismo, estilística, interacional, *language based*⁸, e letramento crítico. Khatib *et al.* (2011), ao analisá-las, concluem que todas negligenciam o lado prático do ensino de literatura. Consequentemente, defendem a adoção de uma abordagem que chamam de “*Whole Literary Engagement*”, isto é, “engajamento literário total”. Essa abordagem é baseada no uso de tarefas para o ensino de literatura em aulas de línguas. Khatib *et al.* (2011, p. 217) definem tarefa como sendo “parte da língua que envolve aprendizes em um processo de aprendizado de maneira linguística, física, emocional, intelectual, social, crítica, significativa, criativa, consciente ou subconsciente, estética, espontânea, motivacional e experiencial”⁹. De maneira mais específica, a abordagem de tarefas (*task-based approach*) no ensino de línguas tem por prioridade a realização de uma atividade com foco primário no significado de uma interação comunicativa real (SKEHAN, 1998). Essa é a abordagem adotada nas atividades sugeridas na seção 4 deste documento para o uso da literatura infantil/infantojuvenil no ensino de português no exterior.

8 Em tradução livre: “baseado na linguagem”.

9 “[...] a piece of language that linguistically, physically, emotionally, intellectually, socially, critically, meaningfully, creatively, consciously or subconsciously, aesthetically, spontaneously, motivationally, and experientially involves learners in the process of learning” (KHATIB *et al.*, 2011, p. 217).

1.2. Textos literários e línguas de herança

Apesar do termo *línguas de herança* ter sido cunhado no final dos anos 70, os estudos sobre essa temática foram iniciados no Canadá, nos EUA e na Europa na década anterior em decorrência da presença de alunos de origem indígena e imigrante em seus sistemas educacionais (SOUZA, 2016a). Ponderando especificamente sobre o ensino de português como língua de herança, “o termo *língua de herança* ... foi usado pela primeira vez para referir-se ao português usado por filhos de brasileiros emigrados, em 2009” (ver BRASIL, 2009 *apud* BRASIL, 2020b, p. 20). Dessa forma, conclui-se que as práticas linguísticas e o ensino formal de português como língua de herança surgiram antes do estabelecimento do termo, em meados dos anos 90 (SOUZA; BARBOSA, 2020).

Salienta-se que os estudos sobre o uso de textos literários em contextos de línguas de herança têm resultado da necessidade de valorizar a carga cultural e linguística que alunos de origem imigrante levam para a sociedade acolhedora. Assim, o foco desses estudos tem sido a criação de um espaço no sistema educacional dos países acolhedores para as línguas e literaturas dos países de origem das famílias desses alunos (ver, por exemplo, CUMMINS; EARLY, 2011; CUMMINS *et al.*, 2006; KENNER, 2004; GREGORY *et al.*, 2004; GREGORY *et al.*, 2013; SNEDDON, 2009).

Um exemplo desses estudos resultou numa estratégia denominada “textos identitários” (CUMMINS; EARLY, 2011). Em resumo, nessa estratégia, alunos multilíngues são colocados em grupos onde todos os participantes compartilham os mesmos recursos linguísticos (por exemplo, as línguas portuguesa e inglesa), mas em graus variados. Espera-se que os alunos produzam textos com a liberdade de usar quaisquer desses recursos. O grau variado de domínio sobre os diferentes recursos linguísticos dos alunos faz com que eles se

ajudem mutuamente na construção do texto. Além dos recursos linguísticos, os alunos acessam conhecimento prévio do tema e suas experiências socioculturais. Usar como base o conhecimento cultural e as habilidades linguísticas dos alunos faz com que a multiplicidade de suas identidades seja valorizada levando-os a um maior engajamento acadêmico (CUMMINS *et al.*, 2006).

Os alunos ligados a línguas de herança também têm sido apoiados nas escolas regulares por meio de “*dual language books*” (“livros em duas línguas”) produzidos por professores. Esses livros apresentam frases em duas línguas em uma mesma página. Nos anos 80, professores ingleses, por exemplo, escreviam seus próprios livros em duas línguas – uma delas sendo sempre o inglês. Eles tinham como propósito ajudar seus alunos a aprender inglês e ter acesso aos livros, sendo estes usados para leitura em sala de aula, ao mesmo tempo que davam visibilidade às experiências culturais e línguas das famílias desses alunos (SNEDDON, 2009). Atualmente, é possível encontrar editoras especializadas neste tipo de publicação.

Independentemente de serem elaborados artesanal ou profissionalmente, esses livros são úteis para permitir que alunos com diferenciados graus de proficiência possam acessar as mesmas histórias que seus colegas locais, engajar-se em escritas diferentes e produzir hipóteses linguísticas sobre as línguas usadas (SNEDDON, 2009) em contextos educacionais e familiares. Além disso, esses livros “encorajam as crianças a compartilhar suas línguas, assim promovendo orgulho de suas habilidades linguísticas e identidade cultural”¹⁰ (SNEDDON, 2009, p. 19).

O presente documento sugere que os contextos de ensino de língua de herança se apropriem dos conceitos, estratégias e atividades relacionados a letramento e ao uso de literatura inicialmente usados

10 “[...] encourages children to share their languages, thereby promoting pride in language skills and cultural identity” (SNEDDON, 2009, p. 19).

para o apoio de alunos de origem imigrante em sistemas educacionais regulares. Em outras palavras, este documento reconhece a importância da atuação de escolas complementares como espaços nos quais os múltiplos recursos linguísticos e culturais de crianças e jovens sejam valorizados e usados em apoio a suas experiências educacionais. Essa valorização reconhece as experiências multilíngues e multiculturais que são inerentes aos contextos socioculturais aos quais crianças e jovens que aprendem português como língua de herança pertencem.

2. PROPOSTA DE NIVELAMENTO DE TEXTOS DE LITERATURA INFANTIL/ INFANTOJUVENIL

Esta seção da *Proposta* consiste na indicação de diretrizes para avaliação dos textos por professores/as com vistas a uma melhor adequação dos aspectos literários à situação específica de ensino de português no exterior, pensando no público leitor da literatura infantil/ infantojuvenil. Ressalte-se sempre que não se trata de enquadramento classificatório rígido dos textos, mas de um diagrama sobre o qual os/as educadores/as podem trabalhar para alcançar de modo mais sistemático e consistente soluções adequadas ao seu contexto específico de interação com a literatura. Na prática da sala de aula, o nivelamento de textos poderá partir do diagrama ora proposto e manter-se a partir daí como exercício constante e dinâmico. Para cumprir esse objetivo, serão apresentadas: 2.1) a grade de nivelamento de textos literários para cursos de português como língua estrangeira presente na *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (BRASIL, 2020a); 2.2) a grade de níveis curriculares adotados para o ensino de português como língua de herança presente na *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* (BRASIL, 2020b); e 2.3) a sugestão de nivelamento de textos literários infantis/infantojuvenis para cursos de português no exterior, contribuição específica da presente *Proposta*.

Para um melhor aproveitamento das informações, sugere-se que os/as professores/as trabalhem, sempre que possível, os documentos aqui referidos de modo articulado, pois é com essa perspectiva e com o objetivo de intensificar os diálogos que as *Propostas* foram construídas.

2.1. Nivelamento de textos literários para cursos de português como língua estrangeira

A *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (BRASIL, 2020a) apresenta cinco níveis de leitura literária para a classificação dos textos com vistas ao trabalho mais adequado ao nível de proficiência do estudante de português como língua estrangeira. São eles: LL1 (Leitura literária nível 1); LL2 (Leitura literária nível 2); LL3 (Leitura literária nível 3); LL4 (Leitura literária nível 4) e LL5 (Leitura literária nível 5) (BRASIL, 2020a, p. 30-32). Os descritores desses níveis, que consideram prioritariamente elementos da natureza literária dos textos e secundariamente elementos de sua constituição linguística, são reproduzidos a seguir na Tabela 1.

Tabela 1 – Níveis literários e seus descritores para o ensino de literatura considerando o ensino de português no exterior

Nível	Descritores
LL1	Parágrafos curtos de textos literários em prosa de autores contemporâneos, poemas curtos ou estrofes de autores contemporâneos, com temáticas acessíveis à faixa etária dos estudantes e linguagem cotidiana, sem uso de experimentações, jargão específico ou de regionalismos. Gêneros preferenciais: conto, crônica, poema, letra de canção, textos literários adaptados.
LL2	Parágrafos curtos e longos de textos literários em prosa de autores contemporâneos e clássicos do século XX, poemas curtos ou de extensão média de autores contemporâneos e clássicos do século XX, com temáticas acessíveis à faixa etária dos estudantes e/ou consagradas pela tradição literária brasileira no século XX, sem uso de experimentações ou de regionalismos. Gêneros preferenciais: conto, crônica, poema, letra de canção, textos literários adaptados.
LL3	Textos literários na íntegra ou em excerto, especialmente contos curtos, textos literários adaptados, poemas dos períodos literários modernista e contemporâneo, crônicas modernas e contemporâneas, com temáticas acessíveis à faixa etária dos estudantes e ao nível de proficiência em que se encontram, com uso pontual ou restrito de experimentações ou de regionalismos.

Nível	Descritores
LL4	Textos literários na íntegra ou em excerto, especialmente capítulos de romances brasileiros dos séculos XIX, XX e XXI, contos curtos, poemas dos períodos literários romântico, modernista e contemporâneo, crônicas do século XIX, modernas e contemporâneas, com temáticas acessíveis à faixa etária dos estudantes e ao nível de proficiência em que se encontram, com algum uso de experimentações ou de regionalismos.
LL5	Textos literários na íntegra ou em excerto, especialmente romances brasileiros dos séculos XIX, XX e XXI, contos, poemas dos diversos períodos literários da literatura brasileira, crônicas do século XIX, modernas e contemporâneas, com temáticas acessíveis à faixa etária dos estudantes e ao nível de proficiência em que se encontram, com linguagem variada que pode contemplar experimentações, regionalismos e arcaísmos.

2.2. Níveis curriculares adotados para o ensino de português como língua de herança

A *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* (BRASIL, 2020b) propôs os níveis curriculares apresentados na Tabela 2. Os níveis de proficiência adotados pertencem aos três grandes níveis originais – usuário elementar, usuário intermediário e usuário avançado. Os grandes níveis elementar e intermediário foram subdivididos em dois subníveis, enquanto o grande nível avançado foi modificado para ter apenas um subnível (ver BRASIL, 2020b, p. 23-25). O segundo subnível do nível avançado foi excluído por ser um nível já muito alto de proficiência (ver BRASIL, 2020b, p. 18)¹¹.

11 Os quadros de referência propostos nos documentos citados dialogam também, em termos interseccionais, com outros documentos integrantes da coleção de *Propostas curriculares para ensino de português no exterior do Itamaraty*. Sugere-se, pois, aos/as professores/as, que diante da realidade de cada sala de aula e contexto específico de ensino-aprendizagem consultem também esses outros documentos (especialmente: português em países de língua espanhola, português em países de língua oficial portuguesa e português em contextos de línguas de média distância). Assim, será possível, com o amparo em outros diagramas de nivelamento linguístico produzidos para contextos especiais, melhor direcionar roteiros de leitura e desenvolver atividades mais condizentes com a proficiência dos estudantes.

Tabela 2 – Níveis curriculares adotados para o ensino de português como língua de herança

Grande nível	Subnível
Usuário elementar	A1 (iniciante) A2 (básico)
Usuário intermediário	B1 (ascendente) B2 (independente)
Usuário avançado	C1 (experiente)

2.3. Sugestão de nivelamento de textos literários infantis/infantojuvenis para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior

Considerando que o uso de literatura no ensino de línguas não tem como objetivo apenas aprimorar a proficiência linguística dos alunos, mas que também visa cultivar o prazer da leitura de textos literários e possibilitar uma experiência linguística mais holística (XERRI; AGIUS, 2012), sugere-se que o nivelamento de textos literários para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior referencie-se de modo paramétrico e não rígido aos níveis apresentados nas seções 2.1 e 2.2.

Como forma de apoiar essa referência, sugere-se, a seguir, que os textos literários infantis/infantojuvenis para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior sejam classificados em cinco níveis que contemplem tanto o nível curricular linguístico quanto o nível de leitura literária. Nesse caso, foram desenvolvidos descritores para cinco níveis de leitura literária. São eles: A1.LLI1, A2.LLI2, B1.LLI3, B2.LLI4 e C1.LLI5.

Nas Tabelas 3.1 a 3.5, são apresentados indicadores que têm por objetivo delinear algumas diretrizes para a escolha de textos literários e para o desenvolvimento de atividades, assumindo como foco preferencial os contextos educativos de português como língua de herança. Tais diretrizes, entretanto, podem ser adaptadas aos diversos contextos de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira.

A coluna da esquerda das Tabelas 3.1 a 3.5 apresenta os indicadores presentes na *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* (BRASIL, 2020b) relativos à compreensão oral e compreensão escrita ou apenas relativos à compreensão escrita, conforme as características mais prementes da interação de mediação literária em questão como forma de facilitar a consulta aos/às professores/as ou mediadores/as de leitura literária do conjunto de procedimentos envolvidos em termos de habilidades e de competências nesses níveis de proficiência. Para os níveis A1 e A2 há combinação de indicadores de compreensão oral e escrita. No caso dos níveis de proficiência B1, B2 e C1, são elencados apenas indicadores relativos à compreensão escrita. O recolhimento pontual desses indicadores não visa a substituir a consulta ao material completo presente na publicação dedicada ao português como língua de herança, que certamente fornecerá aos/às interessados/as um mapeamento mais preciso dos detalhes de competências e habilidades envolvidas em cada nível de proficiência. A intenção é apenas a de orientar mais objetivamente o cotejo dos principais indicadores relativos à compreensão oral e escrita com alguns elementos característicos das obras literárias que se podem conceber como adequadas aos níveis de proficiência trabalhados. Desse modo, os critérios linguísticos e os critérios literários elencados são apresentados para que mediadores/as de leitura literária possam realizar escolhas de textos, métodos e atividades mais adequadas às crianças e jovens para sensibilizá-los ao gosto pelos textos literários.

Considerando o conjunto de informações que estrutura a tabela, requer especial atenção a combinação dos critérios usados para definir os níveis de leitura literária infantil/infantojuvenil em cotejo com os níveis de proficiência, dos seguintes dados. Os descritores dos níveis de proficiência literária englobam os critérios: i) a faixa etária dos leitores a quem se destinam as atividades de leitura literária; ii) a adequação da temática à faixa etária, à cultura e aos interesses dos possíveis leitores; iii) o tipo de interação prioritária planejada (leitura oral pelo/a mediador/a, leitura oral compartilhada pelos estudantes, leitura silenciosa acompanhada pelo mediador, leitura silenciosa autônoma); e iv) as características do gênero literário, tomando-se especificamente os gêneros textuais¹² sugeridos pelas habilidades indicadas na coluna relacionada à proficiência. Esse último item é especialmente relevante, pois é possível teoricamente conceber o texto literário como uma modalidade de trabalho criativo da linguagem que se apropria dos gêneros textuais existentes na sociedade, mimetizando-os e transformando-os segundo os critérios estéticos exigidos pela forma.

Como se percebe pela leitura das Tabelas 3.1 a 3.5, com base nos critérios adotados na *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (BRASIL, 2020a), recuperados na Tabela 1 da presente publicação, foram estabelecidos os elementos norteadores para o desenvolvimento de critérios de níveis de leitura literária, considerando aspectos da natureza do gênero literário infantil/infantojuvenil e os descritores dos níveis de proficiência utilizados na *Proposta curricular para ensino de português como língua de herança*, indicados na Tabela 2. Os elementos

12 A respeito do rol de gêneros e tipos textuais adequados a cada nível de proficiência, sugere-se consultar, especialmente, o conteúdo das páginas 183 a 188 da *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* (BRASIL, 2020b), que apresenta uma lista de “tipos de texto” organizada por nível de proficiência.

norteadores para estruturar os níveis de leitura literária infantil/infantojuvenil são: i) estrutura dos períodos e dos parágrafos do texto; ii) presença ou não de recursos imagéticos; iii) método de interação entre leitores e entre mediadores e leitores (oral, coletivo, individual, silencioso etc.); iv) situação do falante em termos de alfabetização e de aquisição do idioma; v) características gerais da linguagem utilizada; vi) faixas etárias dos leitores; vii) gêneros literários prioritários; e viii) período de escrita da obra literária.

É levando em conta esse conjunto de considerações preliminares e, especialmente, o caráter não prescritivo dos nivelamentos propostos que se sugere o uso das Tabelas 3.1 a 3.5, a seguir, como conjunto de diretrizes para escolhas de obras e de atividades de estímulo à leitura literária em contextos de ensino de português no exterior:

Tabela 3.1 – Nivelamento de textos literários sugerido para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior (A1.LLI1)

Nível curricular de proficiência linguística	Nível de leitura literária infantil/infantojuvenil (LLI)
<p>A1 – Indicadores de orientação de compreensão oral</p> <p>Compreender: expressões cotidianas, perguntas simples e instruções simples;</p> <p>Identificar palavras: relacionadas à descrição de informação pessoal; usadas para descrever a família; relacionadas ao dia a dia e a comida; relacionadas a descrições de casa, do clima, de roupas e de animais de estimação.</p> <p>A1 – Indicadores de orientação de compreensão escrita</p> <p>Identificar: palavras-chave e a função de pontuação na leitura;</p> <p>Obter: significados por meio de palavras-chave ou símbolos;</p> <p>Reconhecer: a direção para leitura de textos, expressões do cotidiano, palavras-chave que indicam função, nomes, palavras e expressões familiares;</p> <p>Seguir: instruções simples, orientações curtas e uma narrativa curta.</p>	<p>LLI1</p> <p>Textos literários simples formados por palavras e/ou poucas frases curtas. Significativa presença de recursos imagéticos. Textos literários direcionados prioritariamente à leitura em voz alta por mediadores/as de leitura. Textos literários direcionados a crianças não alfabetizadas ou em processo de alfabetização. Linguagem familiar e cotidiana.</p> <p>Faixas etárias prioritárias: até por volta dos sete anos.</p> <p>Gêneros prioritários: cantigas, parlendas, provérbios, trechos de cantigas, estrofes de poemas curtos, breves narrativas.</p> <p>Período prioritário: contemporaneidade.</p>

Tabela 3.2 – Nivelamento de textos literários sugerido para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior (A2.LLI2)

Nível curricular de proficiência linguística	Nível de leitura literária infantil/infantojuvenil (LLI)
<p>A2 – Indicadores de orientação de compreensão oral</p> <p>Adivinhar: o significado de palavras desconhecidas;</p> <p>Conectar: contribuições pessoais às de outros;</p> <p>Contribuir: para discussões de maneira relevante;</p> <p>Entender: as informações gerais em uma passagem curta;</p> <p>Explicar: por que solicitações não podem ser atendidas;</p> <p>Extrair: informações para fins específicos; informações sobre os falantes, por meio de marcadores de discurso;</p> <p>Identificar: estruturas e vocabulários comuns usados para expressar sentimentos, emoções e diferentes opiniões;</p> <p>Identificar: palavras-chave em contextos específicos;</p> <p>Indicar: que está prestando atenção;</p> <p>Reconhecer: diferentes tipos de enunciados;</p> <p>Responder: apropriadamente a instruções, a ofertas, a perguntas comparativas, a solicitações de permissão e de informação e a convites;</p> <p>Seguir: explicações curtas;</p> <p>Solicitar: esclarecimentos;</p> <p>Usar: pistas não linguísticas para ter um entendimento geral de interações face a face.</p>	<p style="text-align: center;">LLI2</p> <p>Textos literários simples formados por palavras e/ou poucas frases curtas. Significativa presença de recursos imagéticos. Textos literários direcionados prioritariamente à leitura em voz alta por mediadores/as de leitura ou por leitores iniciantes com auxílio de um/a mediador/a de leitura. Textos literários direcionados a crianças não em processo de alfabetização ou recém alfabetizadas. Linguagem familiar e cotidiana.</p> <p>Faixas etárias prioritárias: entre os sete e os dez anos.</p> <p>Gêneros prioritários: cantigas, parlendas, provérbios, trechos de cantigas, estrofes de poemas curtos, breves narrativas, fábulas.</p> <p>Período prioritário: contemporaneidade, clássicos adaptados à linguagem contemporânea.</p>

A2 – Indicadores de orientação de compreensão escrita

Conhecer: termos básicos que descrevem as principais finalidades de um texto;

Entender e identificar: o uso de conjunções comuns;

Entender: mensagens simples e breves, diferentes tipos de correspondência;

Fazer: uma leitura rápida dos títulos e subtítulos, das primeiras e últimas frases de um parágrafo;

Identificar: informações específicas, a função de pontuação na leitura e diversas fontes comuns de informação em que pode ser encontrada informação do dia a dia;

Ler e entender: regulamentos em linguagem simples e a ordem de eventos e/ou de instruções em um texto curto;

Obter: informações de ilustrações, mapas, diagramas e legendas; informação de um dicionário simples para achar o significado de palavras desconhecidas;

Prever: conteúdo de textos;

Procurar: informações específicas em um texto em vez de leitura de todo o texto;

Reconhecer: sequência de eventos e ações; que textos com a mesma finalidade possuem as mesmas características; que tipos de pontuação são usados para fins diferentes; instruções explícitas e implícitas; algumas regras básicas do uso de letras maiúsculas; as diferentes finalidades de um texto curto e direto;

Usar: conhecimento próprio para ajudar no entendimento de texto.

Tabela 3.3 – Nivelamento de textos literários sugerido para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior (B1.LLI3)

Nível curricular de proficiência linguística	Nível de leitura literária infantil/infantojuvenil (LLI)
<p>B1 – Indicadores de orientação de compreensão escrita</p> <p>Comparar: informações apresentadas em gráficos e tabelas;</p> <p>Compreender: descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos; mensagens relatando acontecimentos; mensagens relatando impressões; informações e instruções em mensagens não pessoais; textos inseridos na programação televisiva ou em sites da Internet; textos lúdicos e literários;</p> <p>Deduzir: o significado de frases em textos sobre assuntos familiares;</p> <p>Diferenciar: pontuação na leitura de textos;</p> <p>Entender e distinguir: as diferentes finalidades de textos;</p> <p>Entender: informações técnicas simples; informações relevantes em documentos oficiais; informações relevantes em documentos do dia a dia;</p> <p>Extrapolar: o significado de palavras desconhecidas;</p> <p>Identificar o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto; recursos de coesão pronominal; o uso de concordância nominal; o uso de concordância verbal; as conclusões principais de textos argumentativos;</p> <p>Ler e compreender: verbetes de dicionário;</p> <p>Localizar: características organizacionais dos textos; informações específicas em textos longos;</p>	<p>LLI3</p> <p>Textos literários simples formados por poucas frases curtas ou pequenos parágrafos formados por poucas frases. Significativa ou acessória presença de recursos imagéticos. Textos literários direcionados prioritariamente a leitores iniciantes com auxílio de mediador/a de leitura ou autonomamente. Textos literários direcionados a crianças recém alfabetizadas. Linguagem familiar e cotidiana combinada com o uso de figuras de linguagem.</p> <p>Faixas etárias prioritárias: entre os dez e os doze anos.</p> <p>Gêneros prioritários: cantigas, parlendas, provérbios, trechos de cantigas, estrofes de poemas curtos, narrativas.</p> <p>Período prioritário: contemporaneidade.</p>

<p>Realizar: uma leitura geral para decidir se o material é de interesse;</p> <p>Reconhecer: o efeito de sentido que decorre do uso de pontuação; como parágrafos se conectam para desenvolver significado por meio de um texto; as características de registro que indicam a finalidade de um texto; o <i>layout</i> típico usado em textos instrucionais; questões significativas em um texto informativo; o efeito de pontuação, na leitura de textos;</p> <p>Seguir: orientações detalhadas; instruções escritas;</p> <p>Usar: uma variedade de estratégias para entender como o significado é construído em um parágrafo; características organizacionais em uma variedade de material de referência.</p>	
--	--

Tabela 3.4 – Nivelamento de textos literários sugerido para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior (B2.LLI4)

Nível curricular de proficiência linguística	Nível de leitura literária infantil/infantojuvenil (LLI)
<p>B2 – Indicadores de orientação de compreensão escrita</p> <p>Compreender: as ideias principais de textos complexos; os pontos principais de um texto; mensagens e intervenções extensas; o conteúdo de correspondências; textos literários;</p> <p>Determinar: o significado de palavras desconhecidas usando estratégias variadas;</p> <p>Distinguir: tipos de texto;</p> <p>Entender: descrições escritas sobre pessoas, lugares, objetos e eventos; artigos especializados; instruções longas e complexas; figuras de linguagem;</p> <p>Estabelecer: relações entre partes do texto;</p>	<p>LLI4</p> <p>Textos literários formados por frases curtas ou parágrafos formados por muitas frases. Acessória presença de recursos imagéticos.</p> <p>Textos literários direcionados prioritariamente a leitores iniciantes com relativa autonomia.</p> <p>Linguagem familiar e cotidiana combinada com o uso de figuras de linguagem e linguagem poética que trabalha com regionalismos, gírias, jargão, etc.</p>

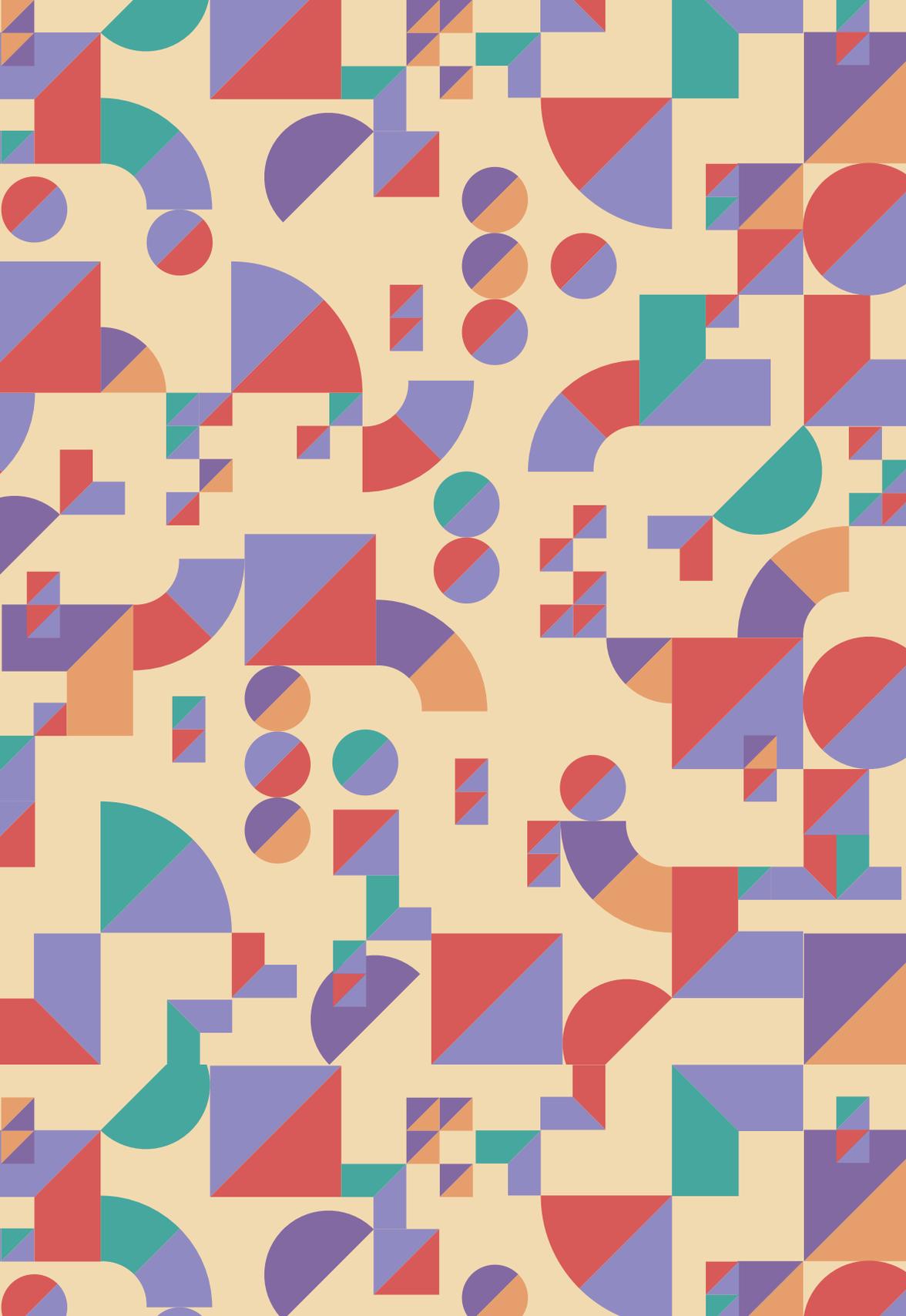
<p>Identificar: modos de introdução de outras vozes no texto;</p> <p>Inferir: significados de imagens e sentidos que não estão explícitos no texto;</p> <p>Ler: com alto grau de autonomia; correspondência e rapidamente compreender o essencial; rapidamente para decidir se vale a pena um estudo mais aprofundado;</p> <p>Prever: o conteúdo do texto;</p> <p>Resumir: o enredo e a sequência de acontecimentos; vários tipos de textos considerando seus objetivos;</p> <p>Ter conhecimento: sobre como a linguagem é usada para criar efeitos diferentes; de que palavras possuem significados diferentes em contextos diferentes; de que palavras possuem conotações negativas e positivas;</p> <p>Usar: características do texto para ajudar em seu entendimento; características estruturais e organizacionais para localizar informações; diferentes estratégias para localizar e obter informações; material de referência para encontrar informação; pontuação para ajudar na compreensão textual; material de referência para localizar o significado de palavras desconhecidas.</p>	<p>Faixas etárias prioritárias: entre os doze e os quatorze anos.</p> <p>Gêneros prioritários: poemas, narrativas, fábulas, contos, romances curtos, clássicos adaptados.</p> <p>Períodos prioritários: clássicos adaptados, literatura moderna e contemporaneidade.</p>
--	--

Tabela 3.5 – Nivelamento de textos literários sugerido para cursos de português na rede de ensino do Itamaraty no exterior (C1.LLI5)

Nível curricular de proficiência linguística	Nível de leitura literária infantil/infantojuvenil (LLI)
<p>C1 – Indicadores de orientação de compreensão escrita</p> <p>Analisar: textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, <i>memes</i>, <i>gifs</i>, etc.);</p> <p>Compreender: mensagens complexas; textos em detalhe; instruções longas em detalhe; textos literários;</p> <p>Desenvolver: entendimento geral de textos em níveis diferenciados de formalidade;</p> <p>Entender: qualquer correspondência; vocabulário técnico; que palavras podem expressar ideias similares em níveis diferenciados de formalidade; que palavras podem expressar ideias divergentes em contextos diversos;</p> <p>Entender: que pontos principais podem ser indicados de maneiras diversas em textos diferentes; que a organização e o <i>layout</i> de diferentes textos podem ajudar em seu entendimento; que informação sobre um mesmo tópico pode variar de uma fonte para outra;</p> <p>Identificar e avaliar: teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos;</p> <p>Identificar: a finalidade de um texto; audiência e resultado desejado de um texto; os pontos gerais e específicos de um texto; pontos de vista em um argumento; pequenos detalhes, incluindo atitudes e opiniões implícitas ou abertamente expressas;</p> <p>Julgar: a fonte de referência mais apropriada para tarefas específicas;</p>	<p>LLI5</p> <p>Textos literários formados por frases longas e parágrafos formados por muitas frases. Acessória ou pontual presença de recursos imagéticos. Linguagem literária complexa, mas adequada aos jovens leitores. Textos literários direcionados prioritariamente a leitores com relativa autonomia de leitura.</p> <p>Linguagem familiar e cotidiana combinada com o uso de figuras de linguagem e recursos poéticos que englobam regionalismos, gírias, jargão, modelos literários clássicos etc.</p> <p>Faixas etárias prioritárias: a partir dos quatorze anos.</p> <p>Gêneros prioritários: poemas, narrativas, fábulas, contos, romances curtos, clássicos adaptados, clássicos da literatura infantil.</p> <p>Períodos prioritários: séc. XIX e XX, clássicos adaptados, literatura moderna e contemporaneidade.</p>

<p>Julgar: textos baseados em um entendimento geral de seu conteúdo; a finalidade de diferentes tipos de textos; a formalidade de um texto; o nível de persuasão de um texto;</p> <p>Ler: para referência futura; textos longos e complexos;</p> <p>Prever: significado de vocabulário técnico;</p> <p>Refletir: sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas a respeito do que noticiar ou não noticiar e sobre o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação;</p> <p>Sintetizar: informações;</p> <p>Usar: recursos para prever conteúdo; características e sistemas organizacionais para localizar textos e informação; diferentes estratégias de leitura para localizar e acessar informação; pontuação para ajudar na interpretação de significado e a finalidade de textos; fontes de referência para o significado de palavras desconhecidas.</p>	
---	--

Sugere-se que a *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* (BRASIL, 2020b) seja usada como referência para o planejamento de aulas e atividades que envolvam textos literários, juntamente com esta proposta, uma vez que as indicações das colunas da esquerda das tabelas apresentadas visam apenas facilitar, em uma primeira abordagem, o contato contrastivo entre os indicadores de compreensão oral e escrita e os critérios de distinção dos níveis de leitura literária infantil/infantojuvenil (LLI1 a LLI5).



3. SUGESTÕES DE OBRAS LITERÁRIAS

As obras indicadas a seguir, longe de representarem um cânone monolítico de autores e de textos, visam fornecer um panorama variado da riquíssima produção literária infantil/infantojuvenil brasileira, considerando os seguintes critérios: i) reconhecimento por prêmios ou seleções acadêmica e literariamente consagradas; ii) autoria por parte de escritores/as consagrados/as na literatura adulta; iii) abordagem de temas indicativos da diversidade cultural, étnica e linguística brasileira; iv) variação de gêneros literários e diálogo com outras formas culturais (p. ex., audiovisual ou canção); v) textos reconhecidos pela tradição literária como clássicos da literatura infantil/infantojuvenil brasileira; vi) variedade de faixas etárias contempladas; vii) adaptações de clássicos a jovens leitores; viii) adequação aos indicadores de compreensão oral e escrita apresentados na proposta de nivelamento; e ix) textos de autores premiados de língua portuguesa (Angola, Cabo Verde, Moçambique e Portugal).

Como tais critérios não necessariamente se excluem, algumas das obras foram selecionadas pela bem vinda sobreposição de mais de um deles. Além disso, a sugestão de obras literárias que é apresentada a seguir baseia-se, quando pertinente, nos temas transversais propostos na *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* (BRASIL, 2020b). Por fim, consideraram-se ainda obras disponíveis em domínio público, com acesso aberto na Internet, e também buscou-se reconhecer o trabalho de editoras independentes que são responsáveis pela publicação de títulos infantis e infantojuvenis de destacada qualidade.

O quadro referencial de obras visa dar unidade ao trabalho com a leitura e apontar para um referencial mínimo de acervo às bibliotecas da

rede de ensino do Itamaraty no exterior. Portanto, trata-se de um rol de obras essencialmente determinado pelo horizonte pedagógico. Assim, como forma de apresentar a professores/as e/ou mediadores/as de leitura literária em situação de ensino e aprendizagem de português no exterior, um rol referencial em que possam se espelhar para indicar leituras e planejar atividades com textos literários, elencam-se a seguir, em ordem alfabética, as 40 obras que compõem a *Estante básica de literatura brasileira infantil/infantojuvenil da rede de ensino do Itamaraty*¹³:

Título: <i>A arca de Noé</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: A1.LLI1	
Autor: Vinicius de Moraes	Ilustrador: Nelson Cruz	Editora: Cia das Letrinhas	
Comentários: Clássico da literatura infantil brasileira com reunião de poemas para crianças, com versões em forma de canção disponíveis na Internet. Os discos <i>A arca de Noé 1</i> (1980) e <i>A arca de Noé 2</i> (1981) traziam composições como “O pato”, “A casa”, “O gato”, “O pinguim” e “São Francisco”, que se tornaram famosas nas vozes de Chico Buarque, Milton Nascimento, Toquinho, Marina Lima e Ney Matogrosso, entre outros intérpretes. <i>A arca de Noé</i> traz os 32 poemas da edição original, de 1993.			

Título: <i>A avó amarela</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: A2.LLI2	
Autora: Júlia Medeiros	Ilustradora: Elisa Carareto	Editora: Ôzé Editora	
Comentários: Livro presente no Catálogo de Bologna 2019, Prêmio FNLIJ 2019 de autora e ilustradora, Altamente Recomendável – Categoria Criança – FNLIJ 2019, White Ravens 2019, Prêmio Jabuti – Livro Infantil – 2019. Texto com temática relacionada à herança familiar, pode ser trabalhado em contextos de PLH.			

13 Iniciativa inspirada na *Estante básica de literatura brasileira da Rede Brasil Cultural*, da qual foram aproveitados os dez títulos recolhidos na “Prateleira especial – Literatura infantil/infantojuvenil” (BRASIL, 2020a, p. 50).

Título: <i>A boca da noite</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B1.LLI3	
Autor: Cristino Wapichana	Ilustradora: Graça Lima	Editora: Zit Editora	
Comentários: Texto premiado e temática relacionada à diversidade cultural e étnica brasileira. Conta um pouco da infância, da família, do cotidiano e da criatividade do povo indígena Wapichana.			

Título: <i>A cor de Coraline</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B1.LLI3	
Autor: Alexandre Rampazo	Ilustrador: Alexandre Rampazo	Editora: Rocco	
Comentários: Selo Seleção Cátedra 10 Unesco de leitura – 2017. Finalista do Prêmio Jabuti 2018 na categoria Infantil e Juvenil. Temática relacionada à diversidade étnica e cultural brasileira.			

Título: <i>A história de Emília</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B1.LLI3	
Autor: Monteiro Lobato	Ilustradora: Taline Schubach	Editora: Globinho	
Comentários: Clássico da literatura infantil brasileira, disponível também em domínio público.			

Título: <i>A mulher que matou os peixes</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B2.LLI4	
Autora: Clarice Lispector	Ilustradora: Flor Opazo	Editora: Rocco	
Comentários: Clássico da literatura infantil de uma das escritoras brasileiras com maior repercussão internacional.			

Título: <i>A terra dos meninos pelados</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: C1.LLI5	
Autor: Graciliano Ramos	Ilustrador: Jean-Claude Ramos Alphen	Editora: Record	
Comentários: Clássico da literatura infantojuvenil brasileira de autoria do renomado autor de <i>Vidas Secas</i> , voltado para leitores adolescentes.			

Título: <i>As casas que fugiram de casa</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B1.LLI3	
Autora: Sylvia Orthof	Ilustradora: Elizabeth Teixeira	Editora: Record	
Comentários: Autora premiada com o Jabuti de Literatura Infantil. Com mais de 120 títulos lançados, Sylvia Orthof é uma das mais importantes escritoras da literatura infantil brasileira.			

Título: <i>Berimbau e outros poemas</i>		Sugestão de Nivelamento de leitura Literária: B2.LLI4	
Autor: Manuel Bandeira	Ilustradora: Graça Lima	Editora: Global	
Comentários: Textos de um dos maiores poetas da Literatura Brasileira, selecionados para o público infanto-juvenil por evocarem a infância e suas brincadeiras.			

Título: <i>Breve história de um pequeno amor</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B2.LLI4	
Autora: Marina Colassanti	Ilustradora: Rebecca Luciani	Editora: Global	
Comentários: Obra premiada com o Jabuti, de autoria de brasileira reconhecida no exterior. Texto escrito em prosa poética, enfocando as hesitações e os sucessos de uma história de crescimento e desenvolvimento pessoal.			

Título: <i>Cacoete</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: A2.LLI2	
Autora: Eva Furnari	Ilustradora: Eva Furnari	Editora: Moderna	
Comentários: Obra premiada com o Jabuti em 2006 nas categorias livro infantil e ilustração de livro infantil/infantojuvenil. Autora ítalo-brasileira reconhecida como uma das mais importantes do gênero.			

Título: <i>Contos de fadas</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B2.LLI4	
Autores: Vários	Apresentação: Ana Maria Machado	Editora: Zahar	
Comentários: Com apresentação de Ana Maria Machado, a obra traz uma seleção de textos clássicos em versões para o português, sem adaptações, dirigidos a jovens leitores de 9 a 12 anos.			

Título: <i>Coração musical de Bumba meu boi</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: A2.LLI2	
Autora: Heloísa Prieto	Ilustrador: Jo Oliveira	Editora: Estrela Cultural	
Comentários: Texto selecionado para o catálogo de Bolonha da FNLIJ 2019, relacionado à diversidade cultural e étnica brasileira e percorre obras dos grandes autores Mário de Andrade e Guimarães Rosa.			

Título: <i>Corações partidos – Uma leitura de Senhora de José de Alencar</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: C1.LLI5	
Autor: Luiz Antônio Aguiar	Ilustrador: -	Editora: Ática	
Comentários: Texto de adaptação de clássico da literatura brasileira para jovens leitores.			

Título: <i>Dora: uma menina nordestina</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: A2.LLI2	
Autor: Gabriel Ben	Ilustrador: Gabriel Ben	Editora: ZIT	
Comentários: Texto premiado e com temática relacionada à diversidade cultural e étnica brasileira.			

Título: <i>Ela tem olhos de céu</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B1.LLI3	
Autora: Socorro Acioli	Ilustrador: Mateus Rios	Editora: Gaivota	
Comentários: Autora premiada com o Jabuti e incluída no Catálogo da Feira de Bolonha. Texto em forma de cordel que apresenta a cultura nordestina em forma e temática.			

Título: <i>Maremoto</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B1.LLI3	
Autora: Flávia Reis	Ilustradora: Elisa Carareto	Editora: ÔZé Editora	
Comentários: Texto com temática relativa às relações familiares e agraciado com o Selo Seleção Cátedra Unesco de Leitura – PUC-Rio 2020.			

Título: <i>Menino Drummond</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B2.LL14	
Autor: Carlos Drummond de Andrade	Ilustradora: Ângela Lago	Editora: Cia das Letrinhas	
Comentários: A obra torna acessível a literatura de um dos maiores poetas brasileiros, com ilustrações de reconhecida ilustradora.			

Título: <i>Meninos do mangue</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B1.LL13	
Autor: Roger Mello	Ilustrador: Roger Mello	Editora: Cia das Letrinhas	
Comentários: Livro premiado com o Jabuti em 2002 e Título Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil FNLIJ 2001.			

Título: <i>Meu pé de laranja lima</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: C1.LL15	
Autor: José Mauro de Vasconcelos	Ilustrador: -	Editora: Melhoramentos	
Comentários: Clássico da literatura infantil brasileira adaptado para cinema e televisão, com versões disponíveis também na Internet.			

Título: <i>No risco do caracol</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: A1.LL11	
Autora: Maria Valeria Rezende	Ilustradora: Marlette Menezes	Editora: Autêntica	
Comentários: Autora premiada com o Jabuti e texto em forma de haikai que possibilita o trabalho com gênero literário distinto do mais convencional.			

Título: <i>Obrigado</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B1.LL13	
Autor: André Neves	Ilustrador: André Neves	Editora: Pulo do Gato	
Comentários: Obra composta por poemas acessíveis a crianças e jovens de várias idades. Os poemas homenageiam grandes nomes da literatura brasileira como Hilda Hilst, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Manuel Bandeira, apresentando-os aos pequenos leitores. Autor agraciado com o prêmio Hors Concours da FNLIJ em 2020.			

Título: <i>O fantástico mistério de feiurinha</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: C1.LLI5	
Autor: Pedro Bandeira	Ilustrador: Avelino Guedes	Editora: Moderna	
Comentários: Texto de um dos mais renomados autores da literatura infantojuvenil brasileira voltado para o público adolescente.			

Título: <i>O sonho de Borum</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: A2.LLI2	
Autor: Edson Krenak	Ilustrador: Maurício Negro	Editora: Autêntica	
Comentários: Autor vencedor no Concurso Tamoios de Textos de Escritores Indígenas e texto com temática relacionada à diversidade cultural e étnica brasileira.			

Título: <i>O tupi que você fala</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: A1.LLI1	
Autor: Claudio Fragata	Ilustrador: Maurício Negro	Editora: Globinho	
Comentários: Temática relacionada à diversidade cultural, étnica e linguística brasileira.			

Título: <i>Os nove pentes d'África</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B2.LLI4	
Autora: Cidinha da Silva	Ilustradora: Iléia Ferraz	Editora: Mazza Edições	
Comentários: Texto com temática relacionada à diversidade cultural e étnica brasileira.			

Título: <i>Poemas que escolhi para as crianças</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B2.LLI4	
Autora: Ruth Rocha	Ilustrador: vários	Editora: Salamandra	
Comentários: Seleção de poemas clássicos da literatura brasileira dirigidos a jovens leitores de 9 a 12 anos.			

Título: <i>Poeminha em língua de brincar</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B1.LLI3
Autor: Manoel de Barros	Ilustrador: Kammal João	Editora: Cia das Letrinhas
Comentários: Poemas escritos por um dos mais reconhecidos poetas brasileiros. Prêmio FNLIJ 2008 de Poesia.		

Título: <i>Ponha-se no seu lugar</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: C1.LLI5
Autora: Ana Paula Pacheco	Ilustrador: -	Editora: Ática
Comentários: Texto voltado para o jovem leitor e agraciado com o Selo Seleção Cátedra Unesco de Leitura – PUC-Rio 2020.		

Título: <i>Tapajós</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: A2.LLI2
Autor: Fernando Vilela	Ilustrador: Fernando Vilela	Editora: Brinque-Books
Comentários: Autor premiado com o Jabuti e texto com temática relacionada à diversidade cultural e étnica brasileira.		

Título: <i>Um dia na aldeia</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: A2.LLI2
Autor: Daniel Munduruku	Ilustrador: Maurício Negro	Editora: Melhoramentos
Comentários: Autor premiado com o Jabuti e muitos de seus livros receberam o selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Texto com temática relacionada à diversidade cultural e étnica brasileira.		

Textos presentes na Estante básica de literatura brasileira da Rede Brasil Cultural

Título: <i>A bolsa amarela</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: A2.LLI2	
Autora: Lygia Bojunga	Ilustrador: -	Editora: Casa Lygia Bojunga	
Comentários: Obra clássica da literatura infantil brasileira, traduzida para diversos idiomas, recebeu o prêmio “O melhor para a criança”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).			

Título: <i>Bisa Bia, bisa Bel</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B1.LLI3	
Autora: Ana Maria Machado	Ilustradora: Mariana Newlands	Editora: Salamandra	
Comentários: Obra clássica da literatura infantil/infantojuvenil brasileira, reconhecida com o Selo de Ouro da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.			

Título: <i>Caçadas de Pedrinho</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: C1.LLI5	
Autor: Monteiro Lobato	Ilustrador: Guazzelli	Editora: Globinho	
Comentários: Obra clássica da literatura infantil/infantojuvenil brasileira, disponível em domínio público.			

Título: <i>Chapeuzinho Amarelo</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: A2.LLI2	
Autor: Chico Buarque	Ilustrador: Ziraldo	Editora: Autêntica	
Comentários: Texto que reinterpreta a história clássica de Chapeuzinho Vermelho, em versão criada por um dos grandes nomes da literatura e da canção brasileira.			

Título: <i>Flicts</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B1.LLI3	
Autor: Ziraldo	Ilustrador: Ziraldo	Editora: Melhoramentos	
Comentários: Texto clássico da literatura infantil brasileira escrito por autor premiado e reconhecido como um dos grandes nomes do gênero, pela qualidade do texto e das ilustrações.			

Título: <i>Indez</i>	Sugestão de nivelamento de leitura literária: C1.LLI5	
Autor: Bartolomeu Campos de Queirós	Ilustrador: -	Editora: Global
Comentários: Obra clássica da literatura infantil/infantojuvenil brasileira, que explora inúmeros matizes expressivos da linguagem literária. A narrativa centra-se na visão de um narrador adulto que resgata seu poder infantil de ver o mundo.		

Título: <i>Marcelo, marmelo, martelo</i>	Sugestão de nivelamento de leitura literária: B2.LLI4	
Autora: Ruth Rocha	Ilustradora: Mariana Massarani	Editora: Salamandra
Comentários: Obra clássica da literatura infantil/infantojuvenil brasileira, de autora premiada pela Academia Brasileira de Letras e com o Jabuti.		

Título: <i>O feijão e o sonho</i>	Sugestão de nivelamento de leitura literária: C1.LLI5	
Autor: Orígenes Lessa	Ilustrador: -	Editora: Global
Comentários: Texto clássico da literatura infantojuvenil brasileira, agraciado com o Prêmio Antônio de Alcântara Machado (1939), direcionado a leitores jovens.		

Título: <i>O menino maluquinho</i>	Sugestão de nivelamento de leitura literária: A1.LLI1	
Autor: Ziraldo	Ilustrador: Ziraldo	Editora: Melhoramentos
Comentários: Texto clássico da literatura infantil brasileira escrito por autor premiado e reconhecido como um dos grandes nomes do gênero, pela qualidade do texto e das ilustrações.		

Título: <i>Reinações de Narizinho</i>	Sugestão de nivelamento de leitura literária: C1.LLI5	
Autor: Monteiro Lobato	Ilustrador: Diogo Droschi	Editora: Autêntica
Comentários: Obra clássica da literatura infantil/infantojuvenil brasileira, disponível em domínio público.		

Textos de autores de outros países de língua portuguesa

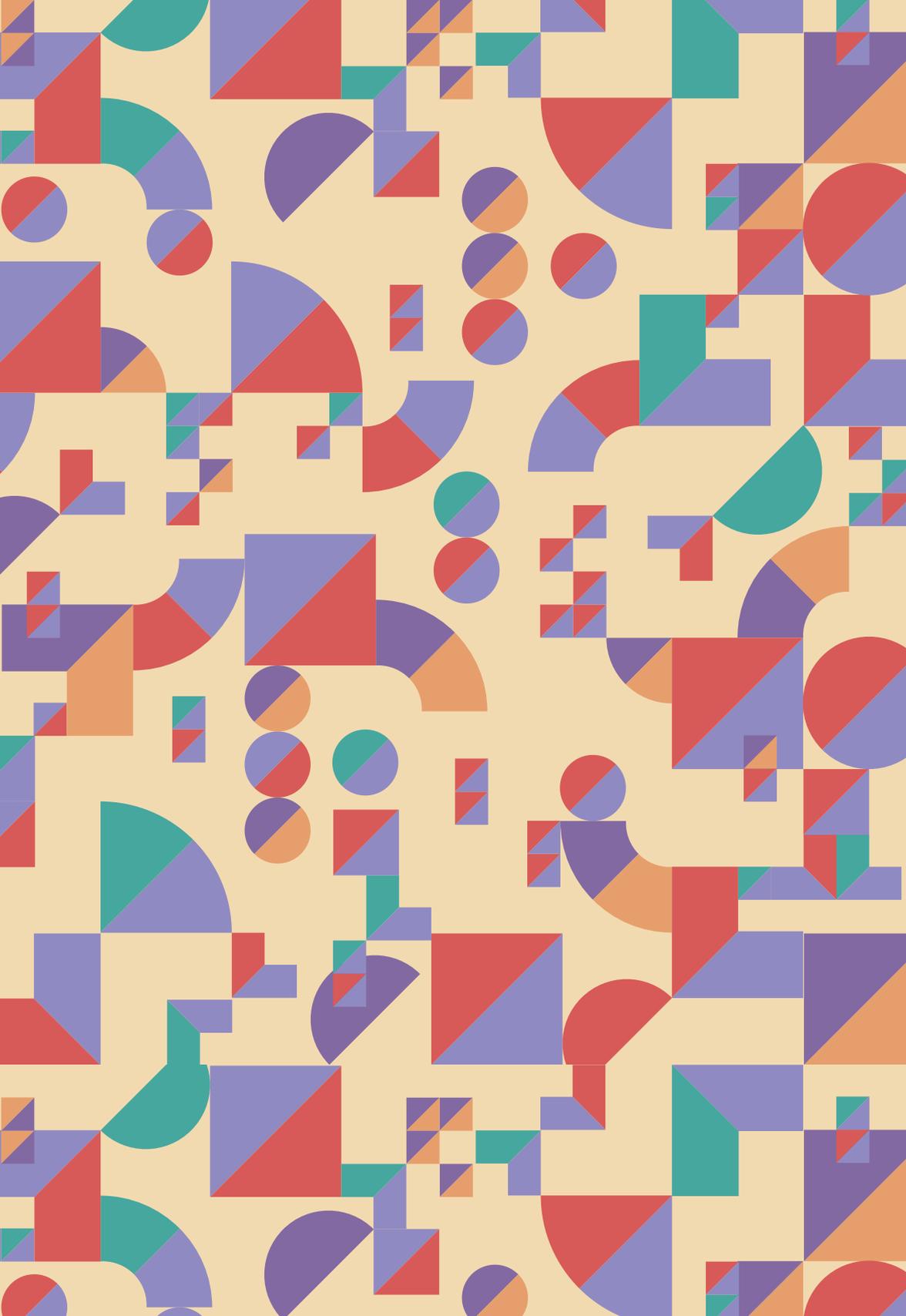
Título: <i>A fada Oriana</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B1.LLI3	
Autora: Sofia de Mello Breyner Andresen	Ilustradora: Veridiana Scarpelli	Editora: Porto	
Comentários: Obra infantil de autor agraciado com o prêmio Camões.			

Título: <i>Comandante Hussi</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B2.LLI4	
Autor: Jorge Araújo	Ilustrador: Pedro Sousa Pereira	Editora: Editora 34	
Comentários: Romance infantojuvenil de escritor cabo-verdiano. A história é ambientada em Guiné-Bissau, país africano cuja língua oficial também é o português.			

Título: <i>Mar me quer</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: B2.LLI4	
Autor: Mia Couto	Ilustrador: João Nasi Pereira	Editora: Caminho	
Comentários: Obra infantil de autor agraciado com o prêmio Camões, selecionada pelo Plano Nacional de Leitura de Portugal e recomendado para o 8º ano de escolaridade.			

Título: <i>Na Rota das Especiarias</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: C1.LLI5	
Autor: José Eduardo Agualusa	Ilustrador: João Queiroz	Editora: Dom Quixote	
Comentários: Obra recomendada para o Ensino Secundário como sugestão de leitura pelo Plano Nacional de Leitura de Portugal. Trata-se de um diário de viagem do autor a Flores, Bali, Java e Timor-Leste.			

Título: <i>O país das pessoas de pernas para o ar</i>		Sugestão de nivelamento de leitura literária: A2.LLI2	
Autor: Manuel Antonio Pina	Ilustradora: Marta Madureira	Editora: Porto	
Comentários: Obra infantil de autor agraciado com o prêmio Camões. Fazendo uso do humor e do <i>nonsense</i> , o livro reúne quatro histórias com múltiplos significados.			



4. SUGESTÕES DE ATIVIDADES¹⁴ COM TEXTOS LITERÁRIOS

Nesta seção, apresentam-se 19 sugestões de atividades que podem ser adaptadas para os cinco graus de nivelamento de obras literárias sugeridos na seção 2.3 para o uso de textos literários no ensino de português no exterior. Considerando o caráter flexível das propostas de atividades, os/as professores/as poderão definir se utilizarão apenas textos literários ou os combinarão com textos de outros gêneros, além de ponderar o tipo de apoio linguístico que será fornecido à turma antes, durante e depois das atividades.

As atividades detalhadas a seguir são: (4.1) diagramando um poema visual, (4.2) reordenando linhas de um poema, (4.3) reordenando parágrafos em uma história, (4.4) *Booktrailers*, (4.5) diário de leitura, (4.6) usando arte para introduzir uma história, (4.7) passeio literário, (4.8) quem é o narrador?, (4.9) entrevistando os personagens de uma história, (4.10) histórias familiares, (4.11) visita de um autor, (4.12) finalizando um poema, (4.13) finalizando uma história, (4.14) usando arte para estimular escrita criativa, (4.15) livros ilustrados (*picturebooks*), (4.16) “*dual language books*” (“livros com duas línguas”), (4.17) exposição literária, (4.18) narrativas do Brasil, palavras para viajar, e (4.19) contação de histórias, tradições orais do Brasil.

Todas essas atividades são detalhadas a seguir, mas, em geral, elas são de sete tipos. As atividades 4.1 a 4.4, por exemplo, estimulam um

14 Algumas das atividades aqui listadas foram inspiradas no trabalho do Dr. Amos Paran (UCL, Instituto de Educação, Inglaterra): PARAN, Amos. *Literature in the language classroom*, Valência, Espanha, 25 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FsLJGvdZphg>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

engajamento ativo do aluno, em que ele lê a obra e tem a oportunidade de usar sua imaginação e criatividade para considerar maneiras diferentes em que a mesma poderia ser apresentada. Em alguns casos, cria-se uma nova versão para a forma da obra e, em outros, um novo sentido para seu conteúdo.

As atividades 4.5 e 4.7 já são úteis para iniciar a leitura de obras mais longas. Na primeira atividade, os/as alunos/as são incentivados/as a prever o conteúdo de obras por meio de estímulo visual, incitando, assim, a curiosidade para a leitura. Na segunda, eles/elas têm a oportunidade de acessar o resumo geral de várias obras para então escolher qual lerão por completo.

As atividades 4.8 e 4.9 exigem a participação dos alunos por meio de perguntas. A primeira atividade é mais controlada. As perguntas devem ser direcionadas ao professor, que possui as informações sobre a obra e o narrador. Na segunda atividade o controle é dos/as alunos/as. Dividem-se os estudantes em dois grupos: o dos personagens da história, que dominam as informações para compor a obra e o dos entrevistadores, que investigam detalhes sobre os personagens e a obra.

Nas atividades 4.10 e 4.11 promove-se uma interação dos/as alunos/as com a comunidade imigrante, a sociedade local e a sociedade de origem. Essa interação pode ser presencial ou virtual, sendo que membros desses três grupos são convidados para contar histórias. Os convidados podem também ser entrevistados pelos alunos sobre a história em si e o processo de criação. A *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (BRASIL, 2020a) considera esse tipo de atividade como tendo foco central a formação de leitores, podendo ser voltada para o público infantil. Para o público jovem, a proposta sugere uma atividade alternativa, “50 minutos de leitura partilhada” (BRASIL, 2020a, p. 54-55). Os jovens reúnem-se em vários encontros para uma leitura coletiva com período de debate e escuta de todos. Desta maneira, é

uma atividade mais indicada para os níveis mais altos de proficiência linguística, como o B2.LLI4 e o C1.LLI5. Nesses termos, reitera-se que os professores devem fazer escolhas que melhor reflitam o nível e o interesse de seus alunos. Ressalta-se ainda que a atividade “Sarau Brasil-País Parceiro”, uma reunião com finalidade literária (BRASIL, 2020a, p. 53), também promove a interação com a sociedade local, sendo indicada para níveis mais altos de proficiência.

As atividades 4.12 a 4.14 impulsionam os alunos a usarem criatividade na produção de textos literários. Como ponto de partida, textos, imagens e arte podem ser usados.

As atividades 4.15 e 4.16 são muito relevantes para o contexto de português como língua de herança. Apesar de não serem contemplados nas propostas curriculares em questão, é comum a oferta de atividades e projetos para crianças antes de atingirem o nível A1 de proficiência. Além disso, nessas duas atividades naturalmente criam-se espaços para os diversos recursos linguísticos presentes nos contextos de herança, como discutido na seção 1.2 deste documento.

A atividade 4.17 pode ser a fase final de qualquer uma das atividades anteriores. É uma oportunidade para que os alunos celebrem suas produções literárias durante as aulas de português no exterior. Como discutido na *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (BRASIL, 2020a), outras versões dessa atividade são o “Dia de...” e o “Minimuseu de personagens artísticas ou literárias” (p. 50-52). A primeira pode ser organizada em comemoração ao aniversário de um escritor, por exemplo. A segunda, pode ser o encerramento do ano letivo com uma amostra de todas as obras lidas e produzidas pelos alunos durante o ano.

As atividades 4.18 e 4.19 têm por objetivo central favorecer o trabalho com a leitura e com a contação de histórias a partir de textos literários que se referenciam na diversidade cultural brasileira. Essas

atividades são muito importantes para explorar os aspectos da cultura brasileira e incentivar na comunidade de estudantes de português como língua estrangeira ou de herança a curiosidade por conhecer elementos que conformam a identidade cultural do país.

4.1. Diagramando um poema visual

Nesta atividade, que pode ser feita individualmente ou em grupos, um poema visual¹⁵ é apresentado aos alunos, que são orientados a usar as frases para a escrita de uma versão em prosa dele.

Depois de terminarem o processo de reescrita em prosa do texto poético, os estudantes devem compartilhar suas produções com a turma e explicar o motivo que os levou às escolhas feitas para a composição.

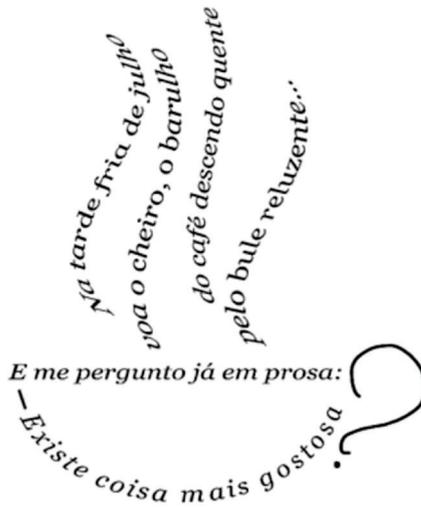
O poema visual original, então, é novamente mostrado para a turma, que pode ser estimulada a ressignificar a leitura dos seus aspectos visuais. Uma discussão sobre formas alternativas de diagramação pode ser o último passo da atividade.

Os aspectos semânticos do poema visual podem ser explorados quando se achar mais oportuno, acentuando-se os aspectos de interesse mais relevantes para o contexto. Outra escolha que o professor pode fazer é a de iniciar o processo por um poema que não seja originalmente visual para estimular os estudantes a reescreverem-no, segundo princípios da visualidade. A discussão, então, pode ser promovida sobre o efeito da mudança de diagramação na experiência de leitura do poema.

Atividade semelhante foi sugerida na *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do*

15 Considera-se poema visual o texto poético apresentado de maneira que uma imagem é formada por meio da disposição das palavras no papel, a qual transmite sentido. Um exemplo é o poema *Xícara* de Fábio Sexugi reproduzido neste documento e também disponível em: <https://www.germinaliteratura.com.br/2009/fabio_sexugi.htm>.

Itamaraty no exterior (BRASIL, 2020a) principalmente para uso com jovens: “Do poema ao fanzine” (p. 55). Como lá explicado, “o fanzine é uma publicação editada por um fã de obras de literatura, poemas, músicas, filmes, publicações [...] e o que caracteriza esse tipo de publicação é o seu apelo à linguagem visual” (p. 55).



4.2. Reordenando linhas de um poema

Um poema deve ser impresso e ter cada uma de suas linhas recortadas em tiras separadas, as quais são entregues à turma. Os/as alunos/as, então, são orientados/as a colocar as tiras na ordem que considerarem mais adequada, criando seus próprios poemas, com os versos do texto original. Após montados os textos, pode-se comparar as diferentes maneiras de organização dos versos e as razões para suas escolhas podem ser discutidas. Para finalizar, o poema original pode

ser compartilhado para uma discussão sobre prováveis alterações de sentido do original.

4.3. Reordenando parágrafos em uma história

Essa atividade é uma versão da anterior. Um conto curto ou o capítulo de um livro seria ideal para a adaptação, a qual funciona melhor para ser feita em grupos. Parágrafos de uma história são impressos e recortados em tiras separadas. Os alunos, então, ordenam os parágrafos para contar a história. O sentido da história montada é discutido com a turma. O texto original pode ser entregue aos alunos para uma discussão sobre o que realmente aconteceu.

4.4. *Booktrailers*

Um *booktrailer* é um vídeo curto utilizado para a divulgação de um livro. Seu objetivo não é contar o livro, mas deixar um indício, seja de seu tom, personagens, algumas frases ou parte de seu argumento, de modo a captar e instigar o leitor a que ele passe das telas às páginas. Considerando a realidade cada vez mais multimodal dos novos leitores devido à Internet, a atividade permite explorar e incentivar a leitura literária e a produção escrita em português com o uso de diferentes linguagens. Para essa atividade os professores propõem a visualização de um *booktrailer* e um espaço de conversa sobre os elementos da linguagem audiovisual utilizada. Depois da conversa, os alunos serão convidados a escrever um roteiro possível para o *booktrailer* em questão. O professor pode pedir aos alunos a leitura dos diferentes roteiros em sala de aula. É importante que o professor explicita e valorize coletivamente a maneira particular com a qual cada produção pode explorar os indícios deixados no *booktrailer* trabalhado¹⁶.

16 Em diversos canais de *streaming* de vídeo disponíveis gratuitamente na Internet é possível encontrar exemplos de *booktrailers*.

4.5. Diário de leitura¹⁷

Todo leitor tem sua forma de ler, alguns anotam nas margens, outros sublinham trechos que chamaram sua atenção, desenham setas, personagens etc. Algumas pessoas estudam e pesquisam nos livros esses vestígios do leitor. Esse aspecto mais íntimo da leitura pode sugerir um roteiro de indícios sobre como se reage àquilo que se lê. Para essa atividade, o professor pode propor a realização de um diário de leitura que recolha essas marcas. Antes da leitura do texto, pode-se estabelecer alguns exemplos ou, ainda, orientações que ajudem a tornar a leitura mais ativa, tais como trechos destacados, ações dos personagens que impactaram, um pensamento repentino que surgiu na leitura, palavras desconhecidas que gostaram ou não, desenhos feitos nas margens e outras. O professor pode estimular a troca de diários entre os participantes e a discussão coletiva das diferentes leituras através desses registros.

4.6. Usando arte para introduzir uma história

O professor deve selecionar uma pintura ou uma foto relacionada com o tema da história a ser lida pelos/com os alunos. O primeiro estágio dessa atividade é pedir aos alunos que descrevam o que veem. Em seguida, os alunos são convidados a imaginar a história sendo representada pela imagem. Para esses dois estágios, aconselha-se que o professor apresente uma folha de atividades, escreva no quadro ou projete na tela uma lista de itens ou perguntas a serem abordados pelos alunos para descrever a imagem e, depois, para imaginar a história. O terceiro estágio envolve a leitura da história, que, dependendo de sua extensão, deve ser lida como atividade prévia à aula. Ao final do

17 Atividade inspirada na proposta de “Bitácora de Lectura Personal” do caderno *Libros como puentes* da Biblioteca Nacional de Maestros, disponível em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/libros-como-puentes/libros-como-puentes.pdf>>.

ciclo de atividades, é importante voltar à atividade inicial e comparar o que os alunos imaginaram com o que realmente acontece na história. Essa atividade pode ser realizada em pares, grupos ou com todos os alunos em um único grupo. A vantagem de ser em pares e em grupos pequenos é oportunizar mais tempo de interação oral entre os alunos.

4.7. Passeio literário

A atividade é apropriada para expor os alunos a um número variado de textos literários e permitir que eles escolham suas leituras seguindo seus interesses. Sugere-se que pelo menos três obras sejam escolhidas para o “Passeio literário”. O professor deve escolher um trecho de cada obra para ser impresso e exposto em paredes diferentes da sala de aula. Por ser um passeio, deve haver uma distância entre os trechos para que os alunos caminhem pela sala. Além de criar espaço para que grupos de alunos aglomerem-se em frente ao trecho impresso para lê-lo e discuti-lo, o caminhar pela sala pode ser uma maneira de fazer com que alunos queimem suas energias físicas. Pode-se também utilizar o método chamado Sugestopedia¹⁸ (LOZANOV, 1978; OROSZ, 2017) e colocar uma música para tocar ao fundo enquanto os alunos fazem o passeio literário.

4.8. Quem é o narrador?

Em geral, o professor escolhe um trecho de uma história a ser apresentado aos/as alunos/as. Baseado no conteúdo do trecho escolhido, eles/elas devem imaginar quem é o narrador – gênero, idade, nacionalidade, profissão, estado civil, características físicas, características psicológicas, etc. Essa atividade pode ser feita de várias maneiras. A seguir, apresentam-se quatro possibilidades:

18 Detalhes sobre Sugestopedia, como uma técnica pedagógica, podem ser vistos no *link*: <http://www.lozanov.org/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=73>.

4.8a. O professor seleciona apenas um texto e o apresenta para a turma. Os alunos devem, então, compartilhar com o professor e com a turma como imaginam ser o narrador da história.

4.8b. O professor seleciona apenas um texto. Entretanto, os alunos são colocados em grupos para discutir como imaginam ser o narrador.

4.8c. O professor pode selecionar textos diferentes e atribuir cada um deles para um grupo de alunos. Os alunos discutem em seus grupos como imaginam ser o narrador.

4.8d. O professor seleciona textos diferentes e coloca cada um deles em uma mesa diferente. As mesas devem estar espalhadas pela sala. Uma folha A1 em branco deve ser colocada junto ao texto. Os alunos devem andar pela sala, ler os diferentes textos e escrever uma característica em cada uma das folhas A1, sobre como imaginam ser o narrador. Como mencionado para a atividade anterior, tocar música ao fundo enquanto os alunos circulam pela sala pode tornar a atividade mais prazerosa. Ao final, cada uma das descrições imaginadas deve ser discutida e comparada com o verdadeiro narrador. Dependendo do número de textos escolhidos pelo professor, a atividade pode levar mais de uma aula para ser completada.

4.9. Entrevistando os personagens de uma história

A atividade pode ser feita em dois momentos, antes de ler o texto literário e depois. No primeiro momento, o professor prepara uma ficha descritiva para cada personagem da história, ou para o número de personagens que achar mais apropriado. A(s) ficha(s) é(são) entregue(s) a aluno(s) específico(s). Os outros alunos recebem a mesma ficha, mas com os dados faltando. Eles precisam fazer perguntas aos alunos com a(s) ficha(s) completa(s) para preencherem as suas. O texto literário é então lido por todos ou em sala ou em outro ambiente, dependendo

do texto escolhido, do contexto das aulas, das características dos alunos, e dos objetivos do professor. Em seguida à leitura, os alunos entrevistam os personagens novamente. Nesse segundo momento, as perguntas devem estar relacionadas com o que aconteceu na história. Fica a cargo do professor decidir o quanto deve guiar a formação de perguntas pelos alunos nesse estágio da atividade. Essa pode ser uma oportunidade para que os alunos usem sua imaginação e capacidade de interpretação para vivenciarem na prática os personagens. Talvez seja possível que o professor também acesse informações extras, entrevistas com o autor ou estudos, que forneçam informações das perspectivas dos personagens. Nesse momento é possível também que alunos/as façam um *roleplay* tendo por base os personagens.

4.10. Histórias familiares

Histórias familiares são aquelas contadas no ambiente da família. O professor deve consultar a família de seus alunos para saber qual o ciclo de contato que possuem com outros falantes de português. Os avós moram juntos? Estão em contato frequente com seus netos, de maneira virtual? Quais as histórias que contam? Poderiam participar de uma aula presencial ou virtual para contar uma dessas histórias para a turma? Algum outro membro da família ou de seu ciclo de contatos tem o costume de contar histórias para os alunos? Poderia essa pessoa ir à aula, participar por vídeo, ou até mesmo enviar uma gravação? Essa atividade é uma maneira de explorar histórias com valor afetivo para a sala de aula, reforçar as ligações familiares dos alunos e a ligação família-escola.

As questões identitárias multilíngues e multiculturais dos alunos de português como língua de herança são de extrema importância, como apresentado na seção 1.2. Por isso, recomenda-se que algum espaço seja criado nas aulas para que familiares não brasileiros e

falantes de outras línguas possam também participar dessa modalidade de atividade com suas histórias ligadas à cultura da sociedade local e outros lugares de origem. As histórias podem ser apresentadas em outras línguas e, então discutidas em português, por exemplo. Também podem ser discutidas na língua local. Talvez o foco possa ser as diferenças e semelhanças culturais das histórias, e não o recurso linguístico sendo usado. Assim, diferentes experiências sociais e culturais às quais os alunos são expostos podem ser valorizadas em sala de aula.

4.11. Visita de um autor

Existe algum escritor expatriado em sua cidade? Tem contato com algum escritor brasileiro no Brasil ou em outro país? É possível estabelecer contato com algum escritor da sociedade local? Se sim, seria possível convidá-lo para uma visita presencial ou virtual à sua escola/turma?

Textos desses autores podem ser lidos antes das visitas. Isso pode estimular a curiosidade dos alunos para conhecer os autores e interagir com eles, mas, pode ser o contrário: ter primeiro a visita do autor para instigar o interesse dos alunos a ler suas obras.

Vale repetir alguns comentários quanto ao nível de preparação com apoio do/a professor/a e o uso de outras línguas nas atividades. Fica a cargo do/a professor/a julgar qual o melhor momento para oferecer material e atividades de apoio para a realização da atividade sendo sugerida. Espaço para outras línguas e outras culturas deve ser sempre oportunizado nas aulas de português como língua de herança, como discutido na seção 1.2.

4.12. Finalizando um poema

Nesta tipologia de atividade, os/as alunos/as leem um poema com seu último verso tendo sido retirado pelo/a professor/a. Eles são, então, convidados a sugerir o conteúdo desse último verso. Apesar de ser uma atividade simples, ela pode gerar ricas discussões sobre o conteúdo do poema assim como de elementos que fazem parte de sua estrutura, como rimas, por exemplo.

As diferentes versões produzidas pelos alunos podem ser comparadas com a versão original do autor. O material produzido pelos estudantes pode ser usado como base para a realização de atividades como a apresentada em 4.2 e, também, em possíveis conversas com o/a autor/a do texto original.

4.13. Finalizando uma história

Esta é uma versão da atividade 4.12. Neste caso, em vez de poemas, sugere-se que textos em prosa sejam usados. A finalização solicitada dos/as alunos/as pode ser a escrita de um parágrafo ou, até mesmo, de um capítulo. O julgamento do tipo de texto e da extensão que mais se adequem aos/às alunos/as deve ser responsabilidade dos/as professores/as.

4.14. Usando arte para estimular escrita criativa

Esta modalidade é uma versão da atividade 4.4, em que arte/imagem é sugerida para envolver o/a aluno/a em uma história a ser lida. Sugere-se que arte/imagem seja usada para estimular o/a aluno/a a escrever um poema inteiro ou uma história completa. Como expressado anteriormente, cabe aos/às professores/as julgarem a quantidade de material de apoio extra a ser usado e em que momento da atividade.

4.15. Livros ilustrados

Livros ilustrados podem ter apenas ilustrações ou ilustrações acompanhadas de palavras. O importante é que as ilustrações contem a história. No caso de livros ilustrados acompanhados de palavras, as ilustrações são tão importantes ou, talvez, mais importantes que as palavras. Dessa maneira, livros ilustrados diferem de livros com ilustrações. Neste segundo caso, as imagens ilustram a história, mas não conseguem contar a história sem o texto.

Livros ilustrados também tendem a ser escritos para crianças e são parte de um importante estágio no aprendizado de leitura. Para as crianças que ainda estão aprendendo a falar, esses livros podem ser usados para o aprendizado e uso de palavras isoladas. Ao contar a história, o narrador pode envolver a criança ao solicitar que ela aponte para itens e características ilustradas. O contrário também pode ser feito, isto é, o narrador aponta para alguma parte da ilustração e a criança deve falar o que vê. Perguntas que envolvam a imaginação também podem ser feitas sobre as ilustrações. Um exemplo é pedir para a criança imaginar o que acontecerá na página sequencial. Os ajustes linguísticos para as perguntas dependem do conhecimento que o professor tem sobre o seu grupo de alunos/as.

Conforme a idade das crianças, elas podem ser colocadas em pares para lerem os livros. Assim, elas podem decidir quanto tempo ficam em cada página e, juntas, contam suas histórias usando apenas as imagens, apenas o texto, ou ambos. O professor pode circular pela sala para monitorar e orientar, quando necessário, o processo de leitura de seus alunos.

O essencial da atividade está em permitir que as crianças usem todos os seus recursos linguísticos para participar das atividades de leitura.

4.16. Livros com duas línguas

A origem e as vantagens do uso de livros com duas línguas são apresentadas na seção 1.2. Neste subitem, apresentam-se apenas algumas sugestões sobre como usá-los.

Tendo em mente crianças que já foram alfabetizadas na língua (ou línguas) do país em que vivem, mas ainda não escrevem em português, os livros com duas línguas podem ser usados para que elas comecem a identificar como ocorre a decodificação de sons na língua de herança. Uma ideia é que o/a professor/a, antes da aula, selecione palavras da história que possuem sons que são representados por letras diferentes nas duas línguas. Na aula, ele/a pronuncia as palavras na língua em que os/as alunos/as já sabem escrever e pede-lhes que achem tais palavras no livro. Em seguida, o mesmo processo é feito com as palavras em português. Se apropriado à idade e à escolaridade das crianças, uma discussão explícita pode ser feita sobre as diferenças na ortografia das duas línguas. Isto não sendo possível, as palavras em português podem ser apresentadas às crianças em uma lista para que imaginem como usá-las oralmente na história. Por fim, todo o texto é lido em voz alta em português pelo/a professor/a. As crianças podem acompanhar com foco na história lida em qualquer uma das línguas. Desta maneira, receberão estímulos orais e visuais em português com apoio do estímulo visual da língua majoritária.

Outra ideia é apresentar o livro em que aparece apenas a língua majoritária. Os/as alunos/as leem a história nessa língua e a discutem com o/a professor/a em português. Depois disto, os/as alunos/as recebem a história em português recortada em partes correspondentes a cada página do livro com duas línguas. Os/as alunos/as devem então colocar as frases em português nas páginas que consideram apropriadas. Para finalizar, as frases em português impressas nos livros

são reveladas e uma comparação é feita entre as frases escolhidas pelos alunos e as usadas pelo/a autor/a.

Outra possibilidade é apresentar a história com as frases em português e pedir aos/às alunos/as que forneçam uma versão escrita na língua majoritária. Essa atividade pode ser feita em pares, grupos pequenos ou com toda a classe. Em caso de ser feita em pares ou em grupos, histórias diferentes podem ser usadas. Usar uma mesma história para comparar as diferentes versões também é oportuno e pode gerar muita discussão. Para essa atividade, pode-se até excluir a checagem com a versão original em português apresentada no livro. Em vez disso, a/as versão/versões do/as alunos/as pode/m ser usada/s na atividade 4.17, a exposição literária.

4.17. Exposição literária

A sugestão feita anteriormente de uma exposição literária reflete três das atividades apresentadas na seção 2, Ação Cultural em Bibliotecas, da *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (BRASIL, 2020a, p. 50-55). Nomeadamente, são elas:

- a) “Dia de...”, que pode estar relacionado com o aniversário de um escritor;
- b) “Minimuseu de personagens artísticas ou literárias”, que expõe e difunde o trabalho de personalidades brasileiras;
- c) “Sarau Brasil-País Parceiro”, uma reunião literária em que membros das duas comunidades (imigrantes brasileiros e indivíduos locais) declamam poemas e leem obras literárias.

Na *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (BRASIL, 2020a), é indicado que “[a] parceria com membros da comunidade próxima ao centro cultural é fundamental para que a ação cultural tenha

repercussão e gere impactos na difusão do conteúdo relacionado à efeméride que será trabalhada” (p. 51). Ao mesmo tempo, as atividades têm como objetivo “promover interação entre pessoas e obras literárias do Brasil e do país em que está instalado o centro cultural brasileiro” (p. 52).

No caso do uso de literatura para o ensino de português como língua de herança, é relevante celebrar também a produção literária dos alunos. Por isso, sugere-se que toda a produção resultante das atividades sugeridas neste documento possa ser considerada para organização de exposições.

As exposições podem, por exemplo, ocorrer para públicos variados: ser apenas para os alunos da escola complementar que produziram os textos; ser aberta a outras escolas complementares; ser um dia de celebração na escola regular para apresentação das habilidades multilíngues dos alunos que frequentam os dois contextos escolares; ser um evento para as famílias dos alunos; e, ser um evento aberto ao público em um dia de celebrações da sociedade local. Na Inglaterra, por exemplo, seria possível coordenar uma exposição desse tipo como parte das atividades do bairro para a *Black History Month*, que celebra a história, as manifestações culturais e expressões artísticas de todos os grupos minoritários no país.

4.18. Narrativas do Brasil, palavras para viajar

Conhecer o Brasil pode ser conhecer uma parte de si para crianças e jovens de herança. Para os leitores estrangeiros, um espaço de aventura que também pode se revelar como espaço de reconhecimento inesperado ou simplesmente de ampliação de horizontes. Nessa atividade pretende-se explorar através da leitura os espaços imaginados sobre o Brasil. O/a professor/a deve selecionar textos que abordem temas relativos a diferentes representações sobre o país. Durante a

leitura cada aluno deve escolher palavras que se associem ao universo representado literariamente no texto. A partir da leitura, os/as alunos/as devem conversar sobre os efeitos do texto e preparar coletivamente um “mapa de palavras” do Brasil a partir dessa experiência de leitura. O mapa pode ser previamente produzido para que os/as alunos/as escrevam as palavras escolhidas.

4.19. Contação de histórias, tradições orais do Brasil

Amplamente utilizada nos contextos de português como língua de herança, a contação de histórias é uma grande oportunidade de utilização da rica tradição oral brasileira. Nos contextos de PLE, essa atividade pode promover uma situação lúdica de conhecimento de aspectos da cultura e da história do Brasil. A contação de histórias também é especialmente importante para o contexto infantojuvenil, já que a narração ganha em ludicidade ao trazer a participação do corpo, voz e espaço do/da professor/a na realização da performance. Os gestos, o ritmo da leitura, a entonação e os silêncios passam a fazer parte da interpretação do texto e criam uma interação singular com o público, constituindo-se como fator importante de estímulo à leitura. Para contação de histórias, recomenda-se que o/a professor/a faça várias leituras prévias do texto, de modo a conhecer detalhadamente sua estrutura, seus personagens e as partes que sugerem usos da voz e do corpo diferenciados. Se o/a professor/a considerar pertinente ampliar o uso de recursos lúdicos, sugere-se a incorporação de objetos que podem ganhar significado na sua performance, tais como fantoches, marionetes, lenços e outros. A contação de histórias é um espaço privilegiado de integração dos alunos à memória coletiva brasileira. O/a professor/a pode escolher fábulas, contos orais, lendas, mitos, poesias, canções e parlendas da tradição popular brasileira. Depois de expor os/as alunos/as à contação de histórias, o/a professor/a pode

solicitar que os/as alunos/as contem histórias de sua preferência. O trabalho de preparação deve envolver uma discussão da própria leitura e dos possíveis recursos a serem utilizados na contação¹⁹.

19 Cf.: <<https://contadoresdehistorias.com.br/blog/contando-historia-com-objetos/>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O/a professor/a de literatura é, sobretudo, um/uma leitor/a competente, cujo principal talento está em criar, para os jovens leitores com quem tem contato, intermináveis roteiros de leitura, que, ao mesmo tempo, acolhem e desafiam aqueles que tomarão contato significativo com a experiência literária. A experiência literária atravessa o texto, mas começa antes dele e passa muito além da decifração dos seus significados no ato da leitura, permanecendo atuante de maneira integral no cotidiano de crianças e jovens. Tal experiência começa em conversas prévias, passa pela leitura do mundo e da palavra, deriva para debates e segue viva no íntimo dos leitores desde o momento em que o vivenciado pela palavra literária passa a ter vigência e significado reais no contato dos jovens com o mundo durante o seu processo de formação.

No caso da mediação literária para crianças e jovens em contextos de ensino de português no exterior, será importante não perder de vista que, como afirma Lígia Cademartori (2010, p. 11): “A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor.” Entretanto, esse ajuste prévio entre texto e receptor não deve condicionar de modo restritivo o trabalho formativo das leituras de crianças e jovens, pois, nas palavras da autora:

Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos

pequenos, ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas. Um texto redundante, que só articula o que já é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer (CADEMARTORI, 2010, p. 11-12).

Nessas reflexões pode-se encontrar o essencial das intenções deste documento orientador de práticas de leitura literária para crianças e jovens em contextos de ensino de português no exterior. Por um lado, ressalta-se o cuidado que professores/as e mediadores/as precisam ter com a seleção e a adequação das obras às faixas etárias e níveis de proficiência linguística dos pequenos leitores. Por outro lado, é preciso sempre ter atenção ao conjunto de obras a ser sugerido às crianças e jovens, de tal forma que sua curiosidade e sua capacidade de simbolização da experiência e de criação de sentidos para si e para os outros a partir da leitura de um texto sejam sempre estimuladas. Essa é a essência da formação literária, quer se esteja pensando prioritariamente em aprendizagem do idioma, quer se esteja pensando apenas em formação de leitores.

Para isso, a presente *Proposta* apresentou, inicialmente, os critérios essenciais a serem levados em consideração por professores/as quando do planejamento de leituras e atividades com leitores infantis/infantojuvenis. Tais critérios, que derivam das características essenciais do gênero, são: i) o fato de que os textos infantis/infantojuvenis se referem a dois sistemas distintos e intercambiantes (o literário e o pedagógico); ii) a sua destinação a determinada faixa etária; iii) a assimetria entre o produtor e o receptor do texto em termos etários; e iv) a interação estética entre o texto escrito e o texto visual. Ponderar tais critérios e articulá-los às outras dimensões do trabalho com o texto literário em contextos de ensino de português no exterior pode fornecer maior grau de sistematização do processo e melhor consecução dos objetivos educacionais previstos.

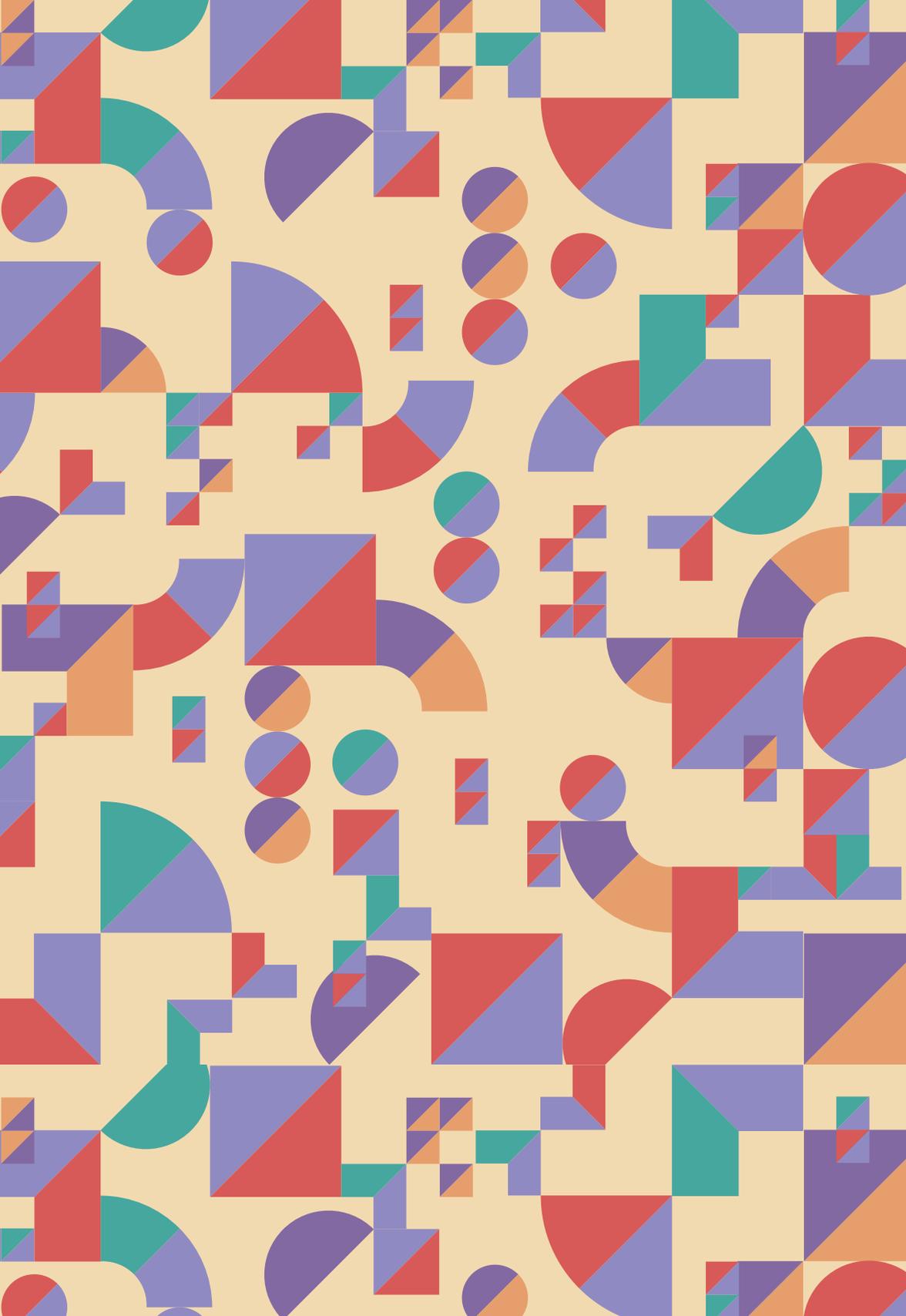
Em complementaridade à reflexão sobre obras e atividades a partir dos critérios essenciais do gênero infantil/infantojuvenil, esta *Proposta* sugere que se medite, no trabalho com o texto literário em ambientes de ensino de português no exterior, sobre os indicadores de proficiência previstos para os níveis apresentados na *Proposta curricular para cursos de português como língua de herança* (BRASIL, 2020b). Desses indicadores, neste documento foram recuperados, como forma de facilitar o trabalho dos/as professores/as, apenas aqueles relativos a aspectos de compreensão oral ou escrita. Além disso, foi proposto o cotejo desses aspectos de compreensão oral ou escrita com alguns critérios de nivelamento de leitura literária infantil/infantojuvenil (LLI 1 a 5). Assim, espera-se que o esquema funcione como um diagrama a ser adaptado aos diversos contextos concretos, o que pode ajudar na organização de atividades e de proposições de leituras aos jovens estudantes de português no exterior.

Considerando os contextos de português como língua de herança, deve-se atentar para o fato de que, muitas vezes, os/as professores/as lidam com uma realidade de trabalho na qual não há possibilidade de separação etária dos grupos, dificultando, deste modo, a realização da adequação e seleção das obras às faixas etárias. Essas circunstâncias podem ser trabalhadas com propostas didáticas que acolham textos de diferentes níveis para a realização de uma mesma proposta, como apresentado em 4.4, 4.5, 4.10 e 4.18. Alternativamente, sugere-se o uso de atividades com foco na produção de textos literários, como as de 4.12 a 4.14. Nesses casos, salienta-se a importância de gerar um ambiente colaborativo no qual alunos de diferentes níveis de proficiência possam compartilhar tanto recursos linguísticos como conhecimentos culturais prévios para a realização conjunta das atividades. Cabe ao/à professor/a o exercício de pensar em textos que propiciem espaços de conversa ricos e pertinentes ao seu próprio

contexto, prevendo, sem pretender controlar a leitura que se fará, as potenciais situações de conversa e de reflexão que o texto suscita.

Sobretudo considerando-se as particularidades apresentadas relativamente ao tratamento da literatura em contextos de ensino de português no exterior, é preciso ter em mente que os textos literários encaminham os jovens leitores, em seu processo de formação, a engajarem-se como sujeitos em determinada tradição cultural. Por isso, é importante que se tomem as obras e atividades elencadas como pontos de partida, isto é: como sugestões de *possibilidades* de práticas pedagógicas e de *exemplos* de obras, cuja implementação precisa sempre estar submetida à análise dos contextos específicos de ensino. É necessário sublinhar, nesses termos, que as atividades de contato com o texto literário, além de favorecerem experiências de aprendizagem significativa através do contato com o idioma, ajudam no desenvolvimento do sentimento íntimo de pertencimento a determinada cultura, a determinada comunidade. Num primeiro sentido, essa comunidade é a brasileira; num sentido mais amplo, a própria língua portuguesa como idioma pluricêntrico. Conhecer a literatura brasileira e a multifacetada cultura a que ela se refere, poderá ser, pois, via de acesso a outras culturas e literaturas em português. Daí a importância de se criar repertórios de leituras para os jovens que façam combinar os clássicos e os contemporâneos, os mais próximos e os mais distantes, os mais acessíveis e os mais desafiadores para cada faixa etária ou nível de proficiência. Afinal, o desenvolvimento do gosto pela leitura, principal objetivo do trabalho com textos literários e com jovens leitores, depende, sobretudo, de que se possa criar experiências amplificadas e profundas de vivências de valores, sonoridades, personagens, paisagens, ritmos e formas que chegam até o leitor pela ficção e pela poesia. Assim, o/a professor/a de literatura ajuda na criação de um país íntimo, que existe através da

língua portuguesa e que, a partir dela, pode ser acessado por crianças e jovens no exterior.



REFERÊNCIAS

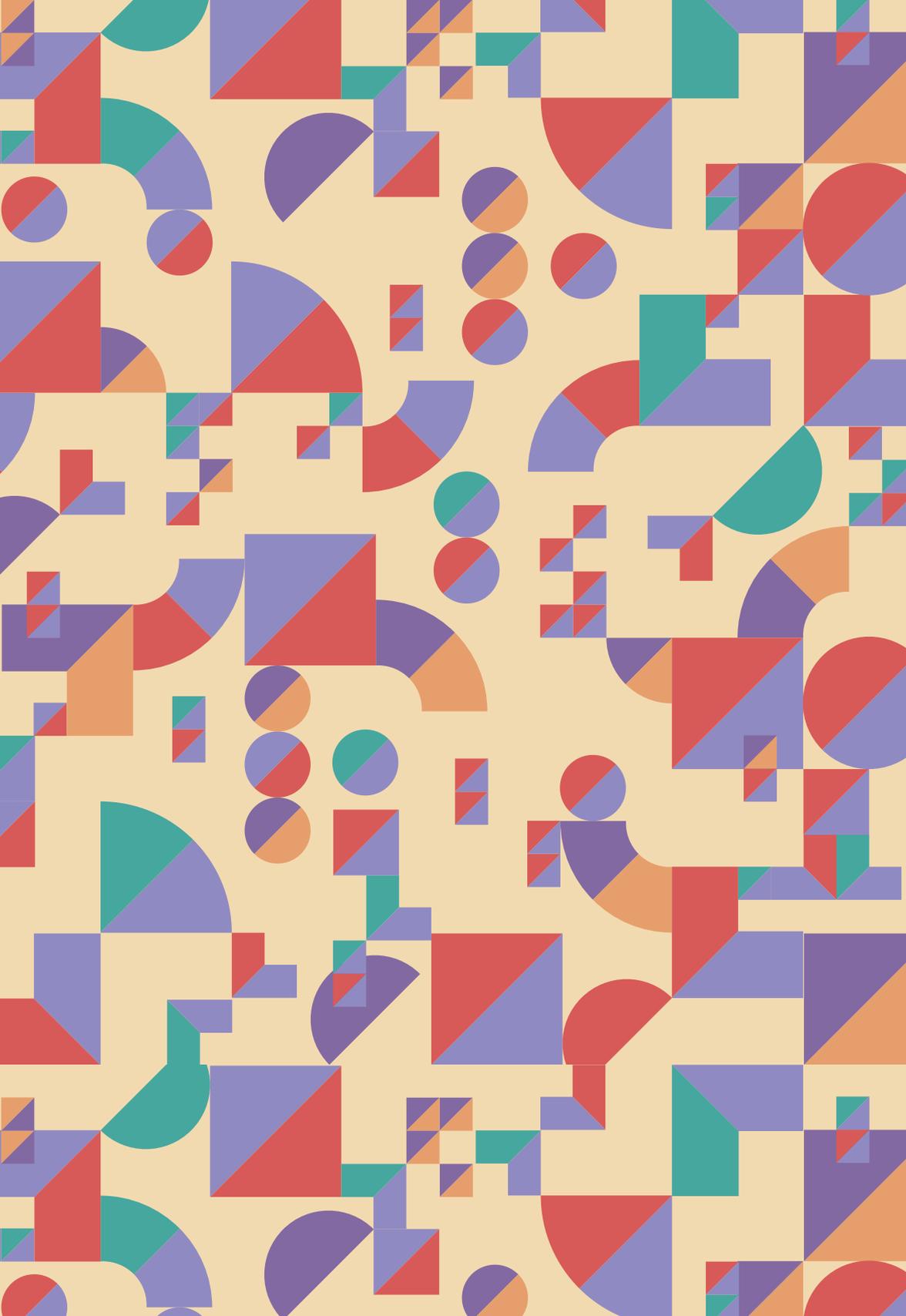
- AZEVEDO, Ricardo. Prefácio. In: LISBOA, Henriqueta. *Literatura oral para infância e juventude. Lendas, contos e fábulas populares no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- ANDRUETTO, Teresa María. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2014. (Coleção questões da nossa época; v. 51).
- _____. A voz alta: algumas pistas. In: *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2014, p. 81-114. (Coleção questões da nossa época; v. 52).
- BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. In: *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Ed. Pulo do Gato, 2012a, p. 16-45.
- _____. A conversa literária como situação de ensino. In: *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Ed. Pulo do Gato, 2012b, p. 46-75.
- BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior*. Brasília: FUNAG, 2020a.
- _____. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para ensino de português como língua de herança*. Brasília: FUNAG, 2020b.

- BRITTO, Luiz Percival Leme. Literatura, conhecimento e liberdade. *In: Nos caminhos da literatura* / [realização] Instituto C&A; [apoio] FNLIJ. São Paulo: Peirópolis, 2008, p. 94-102.
- CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 5ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.
- CARTER, Ronald. Literature and language teaching 1986-2006: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, n. 1, p. 3-13, 2007.
- CLYNE, Michael. *Pluricentric Languages: Different Norms in Different Nations*. CRC Press, 1992.
- CHAMBERS, A. Dime. *Los niños, la lectura y la conversación*. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 5ª. ed. revisada e atualizada. Barueri: Manole, 2010.
- COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. *In: Nos caminhos da literatura* / [realização] Instituto C&A; [apoio] FNLIJ. São Paulo: Peirópolis, 2008, p. 15-25.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores II, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2019
- CUMMINS, Jim *et al.* *ELL Students Speak for Themselves: Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms*, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/255580913_ELL_Students_Speak_for_Themselves_Identity_Texts_and_Literacy_Engagement_in_Multilingual_Classrooms_1>. Acesso em: 11 abr. 2020.

- CUMMINS, Jim; EARLY, Margaret. (Orgs.) *Identity Texts – The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Londres: Trentham Books, 2011.
- FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura*. Erechim: Edelbra, 2009.
- FORNARI, Melissa Kuhn. *O texto literário na aula de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência*. Trabalho de conclusão de Licenciatura em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2006.
- GAJDUSEK, Linda. Toward Wider Use of Literature in ESL: Why and How. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 2, p. 227-257, 1988.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: CosacNaify, 2010.
- JUNQUEIRA, Renata. *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- KHATIB, Mohammad *et al.* Why & Why Not Literature: A Task-Based Approach to Teaching Literature. *International Journal of English Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 213-218, 2011.
- KENNER, Charmian. *Becoming Biliterate – Young Children Learning Different Writing Systems*. Londres: Trentham Books, 2004.
- LAGO, Ângela. A leitura da imagem. *In: Nos caminhos da literatura / [realização] Instituto C&A; [apoio] FNLIJ*. São Paulo: Peirópolis, 2008, p. 28-34.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LOZANOV, Georgi. *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*. Londres: Routledge, 1978.
- MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo, Paulinas, 2007. (Coleção literatura e ensino).

- MELO-PFEIFER, Sílvia; SOUZA, Ana. Portuguese as a Heritage Language: teaching and learning from a pluricentric perspective. *In: SOUZA, Ana; MELO-PFEIFER, Sílvia (Orgs.). Portuguese as a Heritage Language in Europe – A Pluricentric Perspective*. Campinas: Pontes, 2021, p. 23-48.
- OROSZ, Agi. Suggestopedia revisited. *Voices*, n. 254, p. 2-4, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313660313_Suggestopedia_Revisited>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- PETIT, Michèle. *Ler o mundo*. Matosinhos: Kalandraka Editora, 2020.
- _____. *Os jovens e a leitura – uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- _____. *Leituras: do espaço íntimo ao público*. Tradução de Celina Olga. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PORTUGAL *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro: documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.
- SELLAN, Aparecida Regina Borges. *Textos de literatura: inserção e abordagem em livros didáticos de PBLE*. Niterói: UFF, 2014.
- SKEHAN, Peter. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- SNEDDON, Raymonde. *Bilingual Books – Biliterate Children Learning to Read Through Dual Language Books*. Londres: Trentham Books, 2009.
- SOUZA, Ana. Is Brazilian Portuguese being taught as a Community or Heritage Language?. *Language Issues*, v. 27, n. 1, p. 21-28, 2016a.
- _____. O português em Londres: aprendizes em um contexto de herança e suas implicações curriculares. *In: ORTIZ, Maria Luisa; GONÇALVES, Luís (Orgs.). O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes, 2016b, p. 173-200.

- SOUZA, Ana; BARBOSA, Lúcia. Língua de herança e língua de acolhimento: pontos de encontro no ensino-aprendizado de português. *In: SOUZA, Ana; SILVA, Kléber (Orgs). O ensino de português do Brasil – uma herança, um acolhimento.* Londres: JNPBooks, 2020, p. 13-52.
- SOUZA, Ana; VIZENTINI, Míriam. Refletindo sobre currículo: o POLH hoje e amanhã. *In: SOUZA, Ana; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Orgs). Português como língua de herança – uma disciplina que se estabelece.* Campinas: Pontes, 2020, p. 333-360.
- TAKAHASHI, Neide Tomiko. Textos literários no ensino de português para falantes de outras línguas em contexto universitário. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 868-881, maio/ago. 2014.
- TAKAHASHI, Neide Tomiko. *Leitura literária em língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual.* Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- VAN, Truong Thi My. The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, v. 3, p. 2-17, 2009.
- YIMWILAI, Supaporn. An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom. *English Language Teaching*, v. 8, n. 2, p. 14-21, 2015.
- HALL, Geoff. Synopsis: Using literature in ELT. *In: HALL, Geoff (Org.). The Routledge Handbook of ELT.* Londres: Routledge, 2016, p. 456-470.
- XERRI, Daniel; AGIUS, Stephanie. The use of literature in ELT. *ETAS Journal*, v. 30, n. 1, p. 18-23, 2012.



LINKS ÚTEIS

O acesso a obras literárias brasileiras nem sempre é fácil para as escolas e os educadores que atuam no exterior. Em função disso apresenta-se a seguir uma lista de sítios da Internet que oferecem acesso gratuito a algumas obras e outros materiais relevantes para mediadores/as de leitura literária. Caso algum dos *links* indicados seja desativado futuramente sugere-se utilizar palavras-chave relacionadas aos assuntos para buscar informações correlatas.

1. Literatura infantil – Domínio público: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=0&ds_titulo&co_autor&no_autor&co_categoria=33&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_obra&co_idioma=1&colunaOrdenar=null&ordem=null>.
2. Obras de Monteiro Lobato: <<http://pnc.cultura.gov.br/2019/04/17/obras-de-monteiro-lobato-entram-para-dominio-publico/>>.
3. Espaço de leitura: <<http://espacodeleitura.labedu.org.br/livros/>>.
4. Ensino – Guia de educação: <<https://canaldoensino.com.br/blog/20-livros-gratis-de-literatura-infantil-para-voce-baixar>>.
5. Poemas infantis famosos: <<https://www.culturagenial.com/poemas-infantis>>.
6. Portal da Crônica Brasileira: <<https://cronicabrasileira.org.br/>>.
7. Poemas de Roseana Murray: <<http://roseanamurray.com/site/index.php/poemas/>>.
8. Revista Emília: <<https://emilia.org.br/revista-emilia/>>.

9. Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio: <<https://iiler.puc-rio.br/portal/index.php/a-catedra/>>.
10. Canto da Sabiá Livros: <<https://www.sabiabooks.com/>>.
11. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil: <<https://www.fnlij.org.br/>>.

CONSULTORES/ELABORADORES DA PROPOSTA

Alexandre Pilati é professor associado do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL) e do Programa de Pós-graduação em Literatura (POSLIT) da Universidade de Brasília (UnB). Desde 2008, atua nos cursos de graduação em Letras-Português e Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL). Tem como temas de pesquisa centrais a formação da literatura brasileira, a poesia e o ensino de literatura. Realizou estágio pós-doutoral na Universidad de Buenos Aires (Argentina) e foi *visiting professor* na Università degli Studi di Perugia (Itália). Atuou como consultor técnico responsável pela elaboração da *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty* (FUNAG, 2020) e foi um dos organizadores do *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do Português* (FUNAG, 2021). É autor, entre outros, de *A nação drummondiana* (7Letras, 2009) e *Poesia na sala de aula* (Pontes, 2017).

Ana Souza é professora do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Goiás (UFG), orientadora plena e colaboradora sênior do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB) e acadêmica visitante na Universidade Oxford Brookes (Inglaterra). Tem como temas de pesquisa centrais linguagens e identidades, bilinguismo e português como língua de herança. Coordenou a Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais no Reino Unido²⁰ (ABRIR) entre 2006 e 2016 assim como o Grupo de Estudos sobre Brasileiros no Reino Unido²¹

20 Disponível em: <<http://abrir10anos.wordpress.com>>.

21 Disponível em: <<https://geb2008.wordpress.com>>.

(GEB) entre 2008 e 2015. Criou o Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança²² (SEPOLH). Atualmente, lidera o Grupo de Pesquisa e Estudos Multilinguismo em Contextos Familiares, Religiosos e Educacionais²³ (MultiFaRE). Atuou como consultora técnica responsável pela elaboração da *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* (BRASIL, 2020b) e da cartilha *Alunos imigrantes na escola – Apoiando o desenvolvimento emocional e acadêmico de alunos imigrantes* (CÁRITAS BRASILEIRA, 2019). Sua mais recente publicação é a coorganização do livro *Portuguese as a Heritage Language – A pluricentric perspective* (Pontes, 2021).

Bárbara Nayla Piñeiro de Castro Pessôa é leitora designada pelo Ministério de Relações Exteriores do Brasil (MRE) e por processo seletivo da CAPES na Facultad de Lenguas da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Realizou estágio doutoral no Instituto de Literatura Hispano-americana da Universidade de Buenos Aires (UBA) com o apoio de uma bolsa de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Desde 2015, atua no ensino e pesquisa nas áreas de literatura comparada e cultura e literatura brasileiras para estrangeiros em instituições de ensino superior no âmbito da formação de professores de PLE na Argentina, como o *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas* *Juán Ramón Fernández* e o antigo Professorado de Português do Centro Cultural Brasil-Argentina da Embaixada do Brasil em Buenos Aires. Desde então, também organiza e idealiza eventos de difusão da cultura e literatura brasileiras para o público estrangeiro.

22 Disponível em: <www.sepolh.eu>.

23 Disponível em: <<https://tinyurl.com/multifare2019>>.

Copyright © Fundação Alexandre de Gusmão



Acompanhe nossas redes sociais

@funagbrasil



Impressão: Gráfica e Editora Qualytá Ltda.
Papel da capa: cartão duplex 250g/m²
Papel do miolo: pólen similar 80g/m²

A coleção “Propostas curriculares para ensino de português no exterior” é uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores que visa a preencher uma lacuna metodológica nas suas unidades de ensino de português. Os guias curriculares permitem harmonizar o conteúdo dos cursos de português oferecidos pelos centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior que, juntamente com os leitorados, constituem uma rede de ensino de português criada há cerca de oitenta anos e que hoje atende milhares de alunos em diversos contextos.

Embora pensadas a partir das necessidades de sua rede de postos, as propostas não se destinam exclusivamente ao ensino de português pelos centros culturais e núcleos. Professores, pesquisadores e estudantes de quaisquer instituições poderão beneficiar-se desse pioneiro esforço de reflexão como referência para o desenvolvimento de suas práticas docentes e de pesquisa.

ISBN 978-65-87083-70-4



9 786587 083704

 FUNDAÇÃO
ALEXANDRE
DE GUSMÃO



MINISTÉRIO DAS
RELAÇÕES EXTERIORES