

LITERATURA BRASILEIRA E ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: CURRÍCULO E TAREFAS

Wesley Henrique Acorinti

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Rio Grande do Sul - Brasil

wesley.acorinti@ufrgs.br

<https://orcid.org/0000-0001-9752-4975>

RESUMO: Objetivamos com este estudo apresentar e analisar as bases teórico-metodológicas que fundamentam a estrutura curricular e a elaboração de tarefas pedagógicas no curso “Literatura Brasileira e Escrita Acadêmica”, voltado a estudantes de Português como Língua Adicional. Baseado na visão de língua(gem) de Bakhtin e do Círculo, o curso visa fomentar os letramentos literário e acadêmicos dos estudantes. A tensão alteritária entre estudantes estrangeiros e a literatura brasileira é o pilar da atividade de ensino, privilegiando a responsividade aos enunciados concretos pertencentes à esfera artístico-literária por meio da autoria concretizada na produção de uma resenha, atualizando esse gênero discursivo pertencente à esfera acadêmica. O currículo é organizado por gêneros do discurso, bem como pautado pela pedagogia de projetos. Este artigo espera encorajar práticas pedagógicas que privilegiem a língua viva, ampliando a interface entre a linguística aplicada e a filosofia alteritária de Bakhtin e do Círculo no trabalho com o enunciado concreto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura brasileira. Português como língua adicional para fins acadêmicos. Ensino de línguas baseado em tarefas. Estudos bakhtinianos. Metodologia do ensino superior.

BRAZILIAN LITERATURE AND ACADEMIC WRITING IN THE CONTEXT OF PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE: CURRICULUM AND TASKS

ABSTRACT: The purpose of this study is to present and analyze the theoretical and methodological foundations that underlie the curricular structure and the development of pedagogical tasks in the course “Brazilian Literature and Academic Writing,” designed for students of Portuguese as an Additional Language. Based on Bakhtin and the Circle’s view of language, the course seeks to promote both literary and academic literacies of students. The tension arising from the alterity between foreign students and Brazilian literature is the cornerstone of the course, emphasizing responsiveness to concrete utterances belonging to the artistic-literary sphere through authorship expressed in the production of a review, updating this speech genre that belongs to the academic sphere. The curriculum is organized by discourse genres, as well as guided by project-based pedagogy. This article hopes to encourage pedagogical practices that prioritize living language, expanding the interface between applied linguistics and Bakhtin and the Circle’s alterity philosophy when working with concrete utterances.

KEYWORDS: Brazilian literature teaching. Portuguese as an additional language for academic purposes. Task-based language teaching. Bakhtinian studies. Teaching methods in higher education.



INTRODUÇÃO

Em diversos contextos em que ocorrem aulas de literatura, a leitura de obras pertencentes à esfera artístico-literária ainda é, com frequência, concebida como passiva. Nessa perspectiva, o leitor-estudante é guiado por uma chave de leitura pré-estabelecida, considerada como a abordagem correta para a compreensão de determinadas obras. Essa postura, evidentemente, restringe o papel do leitor-estudante à simples repetição do que os sujeitos em posição de autoridade definem como correto, como se tivessem capacidade limitada de explorar e descobrir os textos¹ de maneira autoral. Em outras palavras, essa perspectiva impede que o leitor-estudante “enfrente o problema de construir, no fluxo das instabilidades, uma estabilidade [semântica] e a confesse ao Outro como uma posição provisória” (Geraldi, 2019a, p. 53). Para superar essa abordagem passiva, é necessário refletir sobre a viabilidade de uma educação artístico-literária emancipatória, que proporcione ao leitor-estudante a liberdade de percorrer os textos, expressar suas dúvidas e sentir-se confiante para compartilhar suas descobertas.

Neste artigo, partimos do princípio de que a literatura está intrinsecamente conectada à experiência humana, como sugerido por Freud (2015[1993]). Entendemos ser possível potencializar essa relação para informar um projeto pedagógico divergente à concepção de educação bancária (Freire, 1987[1970]). Além disso, pressupomos que a literatura exige do leitor um movimento alteritário, isto é, um encontro singular com o outro (Bakhtin, 2020[1920-1924]) na sua “construção continuada dos valores” (Geraldi, 2019b, p. 100) “em todo e qualquer evento de apropriação-resposta aos conteúdos culturais” (Moll; Di Fanti; Delanoy, 2024, p. 140).

Tendo em vista o presente contexto, este estudo tem como objetivo apresentar e analisar as bases teórico-metodológicas que fundamentaram a estrutura curricular e a elaboração de tarefas pedagógicas no curso “Literatura Brasileira e Escrita Acadêmica” (LBEA), desenvolvido e ministrado no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE/UFRGS)². A atividade de ensino abrangeu um total de 24 horas-aula, sendo direcionada a estudantes estrangeiros que se encontravam no nível intermediário de proficiência em língua portuguesa, conforme os descritores do Celpe-Bras (Brasil, 2020a). O perfil dos alunos interessados visava não apenas ampliar seus conhecimentos sobre literatura brasileira, mas também atender às demandas relacionadas aos letramentos acadêmicos.

A materialização do trabalho no ensino de literatura brasileira e escrita acadêmica, detalhada neste artigo, busca ser coerente com uma concepção enunciativa de lín-

1 Tomamos “texto” em proximidade conceitual a “enunciado concreto”, entendido como “unidade real da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016[1952-1953], p. 22) a ser desenvolvida ao longo deste trabalho.

2 O PPE/UFRGS é um programa de extensão cujo objetivo é ofertar cursos e formar professores de português para falantes de outras línguas. O programa também fomenta pesquisas e produção de materiais didáticos na sua área de atuação. Seus princípios pedagógicos fundamentam-se no ensino por meio de tarefas e projetos de aprendizagem, priorizando a construção conjunta e situada de ensino e aprendizagem pelos participantes e adotando uma abordagem que considera o uso da língua(gem) enquanto ação social e (<<https://www.ufrgs.br/ppe/sobre/>>. Acesso em: 26 jan. de 2024.).

gua(gem)³, priorizando o viés de Bakhtin e do Círculo⁴ sobre os objetos de estudo e as posturas pedagógicas adotadas no curso. No que diz respeito à literatura, optamos por centrar a abordagem na leitura direta da obra literária pelo leitor-estudante, permitindo-lhe estabelecer conexões entre as suas próprias experiências de vida e de leitura com o texto e o seu contexto sócio-histórico-cultural de produção. Nesse sentido, o papel dos professores foi o de atuar como mediadores, aproximando o texto do leitor-estudante e permanecendo abertos para auscultar as respostas dadas pelos discentes durante o ato da leitura. Quanto à escrita de gêneros pertencentes à esfera acadêmica, consideramos que esta se configura como um modo apropriado para os estudantes materializarem a sua inerente responsividade em relação às obras lidas, tendo em vista as suas demandas de letramentos acadêmicos.

Adicionalmente, ponderamos que relevância da aula de literatura não está na memorização mecânica das obras ou na imposição de leituras preestabelecidas, mas sim na capacidade de o leitor-estudante articular a obra lida com suas próprias vivências, suas realidades, suas demandas e seus horizontes de possibilidade (Geraldi, 2019a; 2019b). Temos como princípio que sempre existem diversos caminhos a serem percorridos em uma mesma leitura e que o que torna uma aula de literatura verdadeiramente significativa é, em grande parte, a clareza do leitor-estudante em relação à atualidade da leitura realizada. A partir dessas reflexões, sublinhamos a importância de os leitores-estudantes responderem às suas leituras, assim como a necessidade desses alunos, no PPE/UFRGS, de se familiarizarem, ao mesmo tempo, com as culturas brasileiras e a cultura escrita da universidade. Disso decorre a ideia de integrar o estudo da literatura brasileira à escrita acadêmica em um só curso.

Tendo como justificativa a declaração de Bakhtin enquanto professor universitário, recuperada por Vassílev (2018[2013]), sobre a necessidade de conjugarmos “todas as posições teóricas com a vida” para “compreender a possibilidade da sua aplicação prática” (TsGA Respúbliki Mordóvia *apud* Vassílev, 2018[2013], p. 207), este trabalho se divide em duas partes. A primeira seção delinea as perspectivas relacionadas ao currículo do LBEA. Nela, discutimos os nossos referenciais teóricos-metodológicos relacionados ao entendimento do ensino de literatura; à organização curricular com base em gêneros do discurso e projetos pedagógicos; aos letramentos literário e acadêmicos e a proposta de avaliação. A segunda seção demonstra os reflexos das perspectivas discutidas na elaboração de tarefas pedagógicas para uma aula do curso, destinada à discussão de canções.

CURRÍCULO

Nesta seção, exploramos os fundamentos que orientam a proposta curricular do LBEA. Iniciamos nossa análise ao contemplar o ponto de vista de língua(gem) que serve como guia para todos os aspectos de nosso trabalho. Em seguida, delinearíamos nossa con-

3 Na multiplicidade de concepções enunciativas, destaca-se o fato de “evidenciar as relações da língua não apenas como um sistema combinatorio, mas como linguagem assumida por um sujeito” (Flores; Teixeira, 2005, p. 12).

4 Grupo de intelectuais russos reunidos entre 1919 e 1929 para discutir temas como filosofia, linguagem e literatura. Dentre os membros, destacam-se M. Bakhtin, V. Volóchinov e P. Medviédev no estudo da linguagem (Brait; Campos, 2016).

cepção de literatura e destacamos as abordagens de letramentos que orientam nossas escolhas no contexto curricular. Por fim, discorreremos sobre os princípios da pedagogia de projetos e do ensino de língua baseado em tarefas, antes de apresentar a materialização das discussões teórico-metodológicas no currículo da atividade de ensino.

CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM): CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS

Em consonância com o ponto de vista de Bakhtin e do Círculo, reconhecemos que a atividade linguageira se manifesta em *gêneros do discurso*, isto é, “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” elaborados em diferentes esferas da atividade humana (Bakhtin, 2016[1952-1953], p. 12)⁵. No entanto, como observam Rojo e Barbosa (2015), essa sucinta citação direta constantemente reiterada em trabalhos relacionados ao ensino de línguas é opaca em relação ao conceito. Nas palavras das autoras:

isolado de seu lugar no texto, esse fragmento de enunciado tão ubiquamente citado parece enfatizar a definição de “gênero” como “tipo de enunciado” e seu caráter “relativamente estável”. Ficamos assim sem saber por que seriam gêneros de discurso e não de textos/enunciados (Rojo; Barbosa, 2015, p. 43).

No ensaio “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2016[1952-1953], p. 23) critica os modelos de comunicação que concebem o papel do interlocutor como um mero “ouvinte que apenas compreende passivamente o falante”, propondo a concepção de um sujeito sócio-histórico-cultural ativo e respondente. Para o filósofo da linguagem, “[f]alamos apenas através de certos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016[1952-1953], p. 38) que refletem e refratam as esferas da atividade humana. Isto é, refletem e refratam os valores, os temas, o estilo de construção enunciativa e as práticas culturalizadas e historicizadas de agir na e pela língua(gem).

Nas diversas *esferas*⁶ da atividade humana, encontram-se distintas formas de “orientação na realidade” (Volóchinov, 2021[1929], p. 94). Cada esfera – como, por exemplo, a artística-literária, acadêmica e jurídica – reflete a orientação nessa realidade de maneira particular (Medviédev, 2012), uma vez que “[c]ada campo possui sua função específica na unidade da vida social”, sendo caracterizado pelo traço comum do “caráter sócio [...] a todos os fenômenos ideológicos” (Volóchinov, 2021[1929], p. 94). Por conta da distinção ou a nomeação das diferentes esferas serem relativamente opacas, como alertam Rojo e Barbosa (2015, p. 67), elas não podem ser entendidas nem como estáticas nem como estanques:

não são estáticas porque se transformam com as mudanças históricas, sociais e culturais. E *não são estanques*, pois estão estreitamente relacionadas, influenciando-se e muitas vezes funcionam de maneira imbricada ou híbrida.

5 As perspectivas apresentadas nos diferentes trabalhos que citamos de autoria do Círculo não são precisamente as mesmas. Os estudos de Bakhtin após a diluição dos encontros do Círculo em 1929 demonstram a maturação de conceitos concebidos nas discussões conjuntas, bem como os livros assinados por Volóchinov e Medviédev apresentam singularidades na textualização de construtos comuns. Por restrições de espaços e melhor fluidez na leitura, optamos por não reiterar os títulos dos ensaios ou obras aos quais fazemos menção.

6 Termo eventualmente traduzido como *campo*.

Ao serem elaborados em diferentes esferas situadas em um espaço e tempo, os gêneros discursivos incorporam características temáticas (tema), escolhas linguísticas (estilo) e construções composicionais distintas, refletindo sua estabilidade como tipos de enunciados no contexto em que se originam. Nos gêneros, o *tema* não se caracteriza somente como o tópico de um enunciado, mas sim como “o conteúdo focado com base em uma apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor [...] lhe dá” (Neves, 2019, p. 39). Disso decorre que ler, pelo viés bakhtiniano, envolve compreender o tema, “ideológico por excelência” (Neves, 2019, p. 51), de um enunciado. O *estilo*, por sua vez, também materializa as ideologias do falante através da seleção de recursos linguísticos expressivos que refletem a sua individualidade em diferentes graus, a depender das especificidades do gênero e das relações nutridas com o interlocutor. Ademais, como pontua Volóchinov (2019[1926], p. 143), o estilo, embora atinente às escolhas linguístico-enunciativas, depende da relação alteritária com os outros: “o estilo é, pelo menos, dois homens, mais precisamente, o homem e o seu grupo social na pessoa do seu representante autorizado, ou seja, o ouvinte que é um participante constante do discurso interior e exterior do homem”. Por fim, a *construção composicional* pode ser entendida como a realização da forma arquitetônica dos enunciados em relação ao seu modo organizacional. Em outras palavras, refere-se ao modo concreto pelo qual os enunciados se objetivam em um dado contexto interlocutivo.

Em alguns trabalhos superficialmente bakhtinianos em linguística aplicada, observamos uma ênfase em poucos aspectos constitutivos do enunciado, sendo eles frequentemente o *endereçamento* e/ou o *projeto discursivo*. Essas ênfases são, constantemente, materializadas na proposta de questões como “Quem?”, “Para quem?” e “Com qual propósito?”, a serem respondidas perante um enunciado concreto. Certamente, ambos os aspectos são relevantes. Entretanto, acreditamos que os trabalhos que restringem o seu escopo a essas questões negligenciam muitos outros ricos aspectos intrínsecos ao pensamento de Bakhtin e do Círculo. Afinal, as considerações sobre propósito e posições de interlocução têm se mostrado produtivas em diversas áreas da linguística que se voltam à *parole* saussuriana, como algumas vertentes da linguística textual e da pragmática. Portanto, a seleção isolada desses traços parece não refletir adequadamente para os estudantes a ideia de língua(gem), a concepção de sujeito, as relações de alteridade e o ponto de vista axiológico-ideológico sobre o mundo consonantes a Bakhtin e ao Círculo. Tendo essas distinções do pensamento bakhtiniano em mente, no LBEA, buscamos potencializar na ação pedagógica uma gama de aspectos que compõem os conceitos filosóficos desse grupo de estudiosos russos.

A visão central de *língua* para Bakhtin (2015[1934-1935], p. 40) distancia-se de “um sistema de categorias gramaticais abstratas”, sendo entendida como “*ideologicamente preenchida*”, responsável por exprimir “as forças da unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural”. Com *ideologia*, o Círculo “não se refere apenas a uma posição

partidarista, mas, sim, como a marca de um ponto de vista em relação ao mundo [...] do falante inserido em um acontecimento social de interação discursiva” (Acorinti, 2023, p. 312). Precisamente, Volóchinov (2019[1930], p. 243) define o termo como “todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma sígnica”.

Para Bakhtin (2016[1952-1953], p. 22), a “*unidade real da comunicação discursiva*” é o *enunciado*, definido como a “materialização da interação verbal de sujeitos históricos” (Di Fanti; Teixeira, 2008, p. 99), única e irrepetível. Esse conceito se diferencia da *oração* ao constituir-se como unidade do *discurso* e não somente de *língua*, sendo da ordem da “língua viva” (Bakhtin, 2019[1942-1945], p. 43), endereçado ao outro e prenhe de teor responsivo e valorativo. O enunciado é “um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas” (Bakhtin, 2016[1952-1953], p. 62).

A “plenitude acabada do enunciado”, marcada pela alternância de sujeitos do discurso na interação, é responsável por assegurar “a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva)” (Bakhtin, 2016[1952-1953], p. 32). Ainda nas palavras do filósofo russo,

toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma na qual ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva [...], mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (Bakhtin, 2016[1952-1953], p. 26-27).

O conceito de *responsividade* é responsável por dar coesão à nossa proposta no curso LBEA. Em termos bakhtinianos, nosso objetivo geral é criar uma tensão alteritária entre os estudantes estrangeiros e a literatura brasileira, com a leitura direta de obras (enunciados concretos) pertencentes à esfera artístico-literária, e potencializar o fator responsivo a essas obras na materialização da produção de uma resenha, gênero discursivo pertencente à esfera acadêmica. Problematizando a participação ativa nos discursos que circulam nessas esferas, nosso currículo é estruturado a partir da seleção de diferentes gêneros discursivos para o estudo em cada semana do curso. Isso porque

muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas dos gêneros desses campos. [...] Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2016[1952-1953], p. 26-27).

Priorizamos o gênero discursivo resenha, pertencente à esfera acadêmica, na atividade de ensino pela sua potencialidade em – ainda que com algum grau de restrição devido ao estilo requerido pela esfera – desvelar a individualidade dos leitores-estudantes e materializar, acentuadamente, a apreciação valorativa sobre as obras literárias a serem estudadas ao longo do curso, além da escuta alteritária leitor-obra e professor-resenha. Em relação aos gêneros discursivos pertencentes à esfera artístico-literária, optamos por abordar diferentes tipos relativamente estáveis de enunciados concretos a cada semana do curso. Para Bakhtin (2016[1952-1953], p. 34), a literatura claramente

está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas [...].

Desse modo, tivemos como objetivo organizar o currículo de modo a ofertar aos leitores-estudantes uma pluralidade quanto a análises de trabalhos estilísticos, visando ao desenvolvimento da autoria e de aprendizados sobre como “usar a linguagem de modo criativo” (Bakhtin, 2019[1942-1945], p. 28). Vale ressaltar que, no curso, não foi nossa meta formar os leitores-estudantes para serem autores de literatura, mas, sim, mais proficientes em língua portuguesa e nas possibilidades de trânsito pelos discursos que circulam nas esferas acadêmica e artístico-literária. Acentuamos que a criatividade à qual nos referimos visa, na verdade, ao distanciamento de um estudo linguístico que usa os textos como pretextos para “apenas analisar a linguagem alheia já criada e pronta” e é, assim, incapaz de enriquecer o repertório expressivos dos leitores-estudantes, pois “privado de qualquer tipo de significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria” (Bakhtin, 2019[1942-1945], p. 28).

M. Bakhtin atuou como professor de língua russa no ensino médio entre 1942 e 1945 e legou um relato de prática que nos inspira a adotar a posição mencionada no parágrafo anterior. Em “Questões de estilística no ensino de língua” (Bakhtin, 2019[1942-1945]), o “texto para professores” conforme S. Botcharov (Grillo, & Américo, 2019[2013], p. 93), o filósofo relata uma sequência de aulas que tematiza o período composto por subordinação, integrando processos semânticos da “língua viva” (Bakhtin, 2019[1942-1945], p. 43) aos gramaticais pelo viés estilístico.

A leitura de Moll, Di Fanti e Delanoy (2024) de “Questões de estilística no ensino da língua” (Bakhtin, 2019[1942-1945]) destaca três eixos para uma pedagogia dialogicamente orientada. O primeiro deles revolve em torno do princípio da alteridade como promotora de uma educação não escolástica, situada historicamente, plural e relacionada com a cultura viva. Como aponta Bakhtin (2019[1942-1945], p. 42), “é necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida”. Isso porque uma linguagem “impessoal e abstrata” (Bakhtin, 2019[1942-1945], p. 42), frequentemente trazida à baila nas aulas de língua até hoje, “é sinal de uma educação pela metade” (Bakhtin, 2019[1942-1945], p. 42) ao negligenciar os tons emotivo-volitivos expressivos dos falantes que produzem um determinado enunciado.

O segundo eixo de nosso curso ao assumir uma postura pedagógica dialogicamente orientada diz respeito à necessidade do desenvolvimento da autoria pelos leitores-estudantes. Com esse objetivo, consideramos o engendramento do “encontro de sujeitos, uma experiência de linguagem, ensejando debater o *dado* e as possibilidades de criação” ao passo que os professores e os leitores-estudantes ocupavam “a posição de *pesquisadores* da realidade social e discursiva que os circundam”, a qual os demandavam “tomadas de posições” (Moll; Di Fanti; Delanoy, 2024, p. 153). A autoria, então, corporifica-se como motivadora de uma resposta crítica ao mundo por meio da dinâmica criativa entre o *dado*, trazido nas obras literárias, e o *criado*, ativamente responsivo do encontro dessas obras com a pluralidade e a cultura viva dos leitores-estudantes. Em suma, *autorar* pode ser entendido como “relacionar-se com o objeto de nosso dizer [...] e com o interlocutor” (Moll; Di Fanti; Delanoy, 2024, p. 141).

Como terceiro e último eixo destacado por Moll, Di Fanti e Delanoy (2024), encontra-se a prática da escuta alteritária⁷, arquitetada como um ato ético que busca reconhecer a essência humana na linguagem, valorizando a importância de contemplar o outro em todas as esferas da vida.

Além de professor no ensino médio russo, M. Bakhtin atuou como docente na Universidade de Mordóvia, onde também ocupou o cargo de chefe do Departamento de Literaturas Russa e Estrangeira. No exercício das suas funções entre 1945 e 1961, produziram-se atas e documentos, posteriormente legados ao arquivo central da República de Mordóvia, que registravam as suas posturas enquanto um professor comprometido com os saberes acadêmicos, “o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos” e “a elaboração de uma metodologia de ensino voltada à formação de pesquisadores e pensadores autônomos” (Vassíliev, 2018[2013], p. 203). Por considerarmos esses compromissos ainda relevantes hoje em dia, também nos inspiramos nesses registros para fundamentar o currículo do nosso curso.

Mais especificamente, em uma reunião departamental realizada no final de 1960, M. Bakhtin discorre sobre três objetivos de “uma aula de literatura em uma instituição de ensino superior” registrada em ata (TsGA Respubliki Mordóvia *apud* Vassílev, 2018[2013], p. 208). De acordo com Bakhtin, o ensino de literatura nesse contexto deveria ser pautado pelos seguintes objetivos:

1. A apresentação de informações positivas e necessárias sobre uma questão, a definição do conjunto de conhecimentos de um tema;
2. A formação da reflexão científica entre os estudantes;
3. A formação da percepção e do gosto estético dos estudantes (TsGA Respubliki Mordóvia *apud* Vassílev, 2018[2013], p. 208).

O primeiro objetivo é marcado pela postura docente de “complementar, ao invés de duplicar o material” de leitura e fornecer “uma atenção especial” ao “problema do gênero”, pois “[o]s estudantes frequentemente não têm nenhuma ideia sobre os gêneros

⁷ Retomaremos esse conceito na subseção intitulada “Uma conceituação estendida de letramento literário”.

de diferentes obras” (TsGA Respubliki Mordóvia *apud* Vassílev, 2018[2013], p. 208-209). Por isso, “a análise da obra precisa sempre começar pelo gênero” (TsGA Respubliki Mordóvia *apud* Vassílev, 2018[2013], p. 208-209). Sobre o segundo objetivo, destaca-se a necessidade de, “em sala de aula, refletir na presença dos estudantes (duvidar, ponderar argumentos etc.), tendo em vista que a aula deve potencializar ao máximo “o processo vivo da reflexão” (TsGA Respubliki Mordóvia *apud* Vassílev, 2018[2013], p. 209). Por fim, sobre o terceiro objetivo, enfatiza-se a demanda por “educar a percepção e o gosto estético dos estudantes” e “analisar a natureza artística da literatura, comparar a literatura com a música” (TsGA Respubliki Mordóvia *apud* Vassílev, 2018[2013], p. 209). Entendemos que o último objetivo seja especialmente relevante ao ponderarmos sobre uma leitura de fruição que encontre o aqui-e-agora do leitor-estudante, despertando nele, assim, um interesse pela leitura.

CONCEPÇÃO DE LITERATURA

Em “O poeta e o fantasiar”, Freud (2015[1993], p. 267) traça uma analogia entre a atividade criativa do poeta e a fantasia infantil e onírica, a partir da observação de que a beleza sedutora das obras literárias pode levar ao risco da idealização do poeta, atribuindo-lhe uma “capacidade mágica autônoma em relação à história subjetiva”, nas palavras do tradutor Ernani Chaves. Para o pai da psicanálise,

[o] poeta faz algo semelhante à criança que brinca; ele cria um mundo de fantasia, que leva a sério, ou seja, um mundo formado por grande mobilização afetiva, na medida em que se distingue rigidamente da realidade. E a linguagem mantém essa afinidade entre a brincadeira infantil e a criação poética, na medida que a disciplina do poeta, que necessita do empréstimo de objetos concretos passíveis de representação, é caracterizada como brincadeira/jogo [...] (Freud, 2015[1993], p. 269).

Esse excerto nos fornece pistas sobre o entendimento da conexão intrínseca entre a literatura e a experiência humana. Para Freud (2015[1993], p. 269), o “oposto da brincadeira não é a seriedade, mas – a realidade” e, quando deixamos de ser crianças, renunciamos ao ganho de prazer que a brincadeira nos trazia. Isso porque o adulto, por um lado,

sabe que se espera que ele não brinque mais ou que não fantasie mais, mas que aja no mundo real e, por outro lado, que sob suas fantasias se produzem muitos desejos que, de qualquer modo, devem permanecer necessariamente ocultos; por isso ele se envergonha de suas fantasias como coisas de crianças e proibidas (Freud, 2015[1993], p. 270-271).

O poeta – entendido aqui livremente como o artista ou aquele que produz qualquer literatura –, então, é aquele que traz à tona a ressignificação do gozo de brincar para o prazer inscrito na fantasia através do jogo estabelecido na e pela linguagem. Isso demanda uma ação da potencialidade humana de sublimação da pulsão inconsciente de brincar em direção ao de fantasiar, por esse último ser um impulso melhor visto pela sociedade que circunda o indivíduo.

Considerando a literatura como “[t]odas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura” (Candido, 2011[1988], p. 176), englobamos uma variedade de gêneros discursivos a serem abordados ao longo das oito semanas do LBEA, incluindo canção, poesia, conto e romance. A partir das discussões sobre diferentes obras representativas da literatura brasileira em cada um desses gêneros, podemos esboçar aspectos sócio-econômico-culturais do Brasil e fruir das brincadeiras estilísticas que o poeta realiza com a língua(gem) com vistas a potencializar a aquisição de “uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva” (Bakhtin, 2019[1942-1945], p. 42) pelos nossos leitores-estudantes.

Ademais, em linha com a perspectiva de Candido (2011[1998]), vislumbramos o acesso à literatura como um direito a ser garantido para todos. Isso porque entendemos a luta pelos direitos humanos como essencial e abrangente da “luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura”, eis que “uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 2011[1998], p. 193).

Em suma, a literatura é por nós entendida como uma “forma de comunicação complexa que é organizada esteticamente, exprime sentimentos e visões de mundo e proporciona um conhecimento específico da realidade humana” (Brasil, 2020b, p. 20). Assim, esse objeto de estudo em português como língua adicional (PLA) pode ser considerado tanto como um espaço privilegiado para o ensino da língua – uma vez que proporciona o estudo concreto da linguagem derivado de sua condição de estética –, como também um campo oportuno para a divulgação e discussão dos elementos formadores da identidade cultural do Brasil – visto que, potencialmente, expressa visões de mundo diversas e é capaz de oferecer uma forma de conhecimento histórico e cultural (Brasil, 2020b).

UMA CONCEITUAÇÃO ESTENDIDA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

No LBEA, tivemos como objetivo desenvolver dois letramentos: um literário e os acadêmicos. O primeiro diz respeito a uma “prática social” de se educar através da literatura, de modo a garantir que os leitores-estudantes adquiram habilidades de leitura e se tornem proficientes no trânsito por diferentes práticas de linguagem (Cosson, 2009, p. 23) relativas à esfera artístico-literária. O segundo será tratado na subseção intitulada “Letramentos acadêmicos”.

Nas nossas aulas, a leitura de gêneros pertencentes à esfera artístico-literária cumpriu os papéis de fomentar discussões sobre contextos mais imediatos dos estudantes e contextos sócio-histórico-culturais mais amplos que marcaram épocas no Brasil, de potencializar a autoria dos estudantes, além de “ajudar a ler melhor” (Cosson, 2009, p. 30). Tivemos como projeto a formação de um estudante-leitor que se interessasse pelo “hábito de leitura[,] ou porque seja prazerosa”, ou porque ela “nos fornece, como nenhum outro

tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (Cosson, 2009, p. 30).

Embora a leitura seja cotidianamente uma atividade solitária, ela também é solidária, na medida que cada leitor traz uma perspectiva única para a obra (Cosson, 2009) e, assim, dialoga com o autor. O ensino, nesse sentido, possui um papel essencial na promoção do letramento literário, pois situa-se em um ambiente privilegiado para que a leitura adquira um caráter social e, indo além, reconheça as vozes de respostas dos leitores às suas leituras. A essa concepção, acrescentamos ainda a relevância de uma escuta alteritária das possibilidades de leitura dos leitores-estudantes, concebendo-os como um outro “real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando a sua maneira específica de ser” (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 21). Isso porque, como pontua Geraldi (2021, p. 15), “[n]ão há educação fora da relação entre o eu e o outro”, esse é “o princípio fundante da ação educativa”.

Na escuta alteritária, evidencia-se o diálogo como uma

maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções. Os sentidos jamais se fecham e jamais estão sozinhos: eles vêm acompanhados da entonação avaliativa, e esta é o modo de marcar posições socioideológicas (Geraldi, 2021, p. 15).

Nesse sentido, a escuta alteritária dos leitores-estudantes, tanto “em relação às palavras alheias analisadas em sala de aula” quanto ao professor, os posiciona como verdadeiros coparticipantes de uma interação verbal (Scherma; Miotello, 2022, p. 11). Nesse cenário, o papel do docente se configura como o de um interlocutor “que provoca [o estudante-leitor] a dizer sua própria palavra, com expressividade e vivacidade” (Scherma; Miotello, 2022, p. 11). Isso representa um afastamento da concepção passiva de aula de literatura problematizada no início deste artigo.

Nessa proposta alargada de letramento literário, o professor desempenha um papel fundamental de mediador. Na visão apresentada pela *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (Brasil, 2020b), é essencial que o texto literário na sala de aula de PLA seja compreendido como um “elemento enriquecedor”, tanto do aprendizado da língua, quanto da cultura que o circunda e o é intrínseca. Além disso,

[o] mais importante no caso da leitura literária no contexto específico do ensino de PL[A] é que ela ocorra o mais frequentemente possível em conjunto com o professor, cuja função mediadora está em orientar atividades de descoberta do texto, sob seus aspectos linguísticos e sob seus aspectos culturais, de expressividade e conhecimento da realidade [...]. Deve-se, portanto, evitar ao máximo “abandonar” o leitor estrangeiro (e de resto qualquer leitor aprendiz) a uma leitura solitária do texto literário, dadas as peculiaridades desse tipo de situação de leitura literária (Brasil, 2020b, p. 23).

Seguimos essa recomendação à risca na elaboração do currículo e do cronograma para o LBEA. Ademais, a obra literária foi o eixo central para se alcançar objetivos que “acompanham e, às vezes, até determinam as possibilidades de fruição do texto literário em si mesmo ou da formação de leitores de literatura” entre estudantes de PLA (Brasil, 2020b, p. 21). Por esses motivos, fez-se relevante que a presença dos professores fosse constante e potencializasse os múltiplos enriquecimentos proporcionado pela leitura de textos pertencentes à esfera artístico-literária na mediação, objetivando proporcionar aos leitores-estudantes o contato direto com as múltiplas dimensões que permeiam a literatura.

SELEÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

Desenvolver um currículo envolve selecionar identidades para se promover e, assim, engajar-se na disputa por diferentes posições de poder em meio ao contexto sócio-histórico que circunda a produção desse instrumento (Tavano; Almeida, 2018). No que se refere à seleção de textos pertencentes à esfera artístico-literária para compor programas para o ensino de literatura, Cosson (2009) destaca o fato de o professor levar o que pertence ao seu “cabedal de leituras” (p. 32) para os leitores-estudantes e propõe a combinação que adotamos de três critérios para a seleção de textos literários: o cânone, a atualidade e a diversidade.

O *cânone* é entendido como um “conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma” (Cosson, 2009, p. 32) e, apesar de ele ser carregado de preconceitos, ele também é responsável por guardar “parte de nossa identidade cultural”, de modo que “não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (Cosson, 2009, p. 34).

A *atualidade*, por sua vez, diz respeito à seleção de obras que “têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação” (Cosson, 2009, p. 34). Como aponta Bakhtin (2017[1970], p. 15), as obras literárias têm o potencial de “dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, *no grande tempo*, e [...] levam frequentemente [...] uma vida mais intensa e plena do que em sua atualidade”. O critério da atualidade, então, engloba obras que se aproximam dos estudantes em termos de temas e linguagem, o que “ajuda a quebrar a resistência dos alunos, sobretudo os mais jovens, interessados em outras formas de comunicação ou entretenimento” (Cosson, 2009, p. 33) que não o cânone.

Por fim, a *diversidade* concerne à preocupação quanto “a pluralidade e a diversidade de obras, autores e gêneros na seleção de textos”, estando “apoiada nas recomendações oficiais sobre ensino da área da linguagem e nas teorias da leitura” por tratar de “uma habilidade a ser construída pelo trânsito intenso de textos diferenciados, em sua configuração discursiva e genérica dentro da escola” (Cosson, 2009, p. 33). Ademais, Cosson (2009, p. 35) defende que os títulos devem ser diversificados porque cada um “traz apenas

um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e representar o mundo”, que valem a pena serem incluídos no repertório dos estudantes.

Em adição aos critérios de Cosson (2009), ao selecionar os textos literários e, também, acadêmicos para o curso LBEA, consideramos as seguintes indagações: “Que recados o texto dá aos alunos quanto a: – problematizações de valores ideológicos e culturais? – novos conhecimentos a serem aprendidos? – relações com o seu contexto de atuação pela linguagem?”, “Por que o texto selecionado é adequado ao nível de conhecimento e à idade dos alunos?” e “Que recados os textos selecionados dão ao aluno quanto à nossa concepção de língua e de literatura?” (Simões *et al.*, 2012, p. 99).

LETRAMENTOS ACADÊMICOS

O discurso está no cerne do fazer acadêmico (Hyland, 2009). Contudo, é notável a escassa atenção dispensada pelos professores universitários em diversas áreas do conhecimento para elucidar as expectativas relacionadas a temas, estilos e estrutura composicional ao demandar a produção de gêneros discursivos próprios da esfera acadêmica, como relatórios e resenhas. Tal negligência contribui para o que Lillis (2001) denomina como a *prática institucional do mistério*. Dada a importância das habilidades de leitura e escrita, as quais impactam significativamente a vida dos estudantes, como em notas finais e concessão de bolsas de estudos, é problemático que essas práticas enigmáticas em relação às expectativas para o sucesso no processo de escrita se perpetuem entre os docentes.

Bakhtin (2016[1952-1953]) esclarece que a possibilidade de trânsito em determinados gêneros do discurso é concedida aos falantes “quase da mesma forma que nos é dada a língua materna” (p. 38), por meio “da nossa própria experiência” (p. 39). Entretanto, ao considerar que ninguém é nativo do discurso acadêmico (Bourdieu; Passeron; Martin, 1994[1965]), e que os tipos de enunciado característicos dessa esfera da atividade humana são situados e diversificados em diferentes tempos e espaços sociais e históricos, torna-se ético e responsável realizar uma reflexão *explícita* sobre a leitura e a escrita como práticas sociais nesse contexto, especialmente em um curso direcionado a estudantes estrangeiros em contexto de imersão no Brasil.

Considerando o contexto do LBEA, buscamos aproximar a proposta de Lea e Street (1998) com a nossa visão de língua(gem) para explorar a complexidade dos letramentos acadêmicos. De acordo com Lea e Street (1998; 2006), as potencialidades dos letramentos acadêmicos englobam três modelos que se fundem e complementam. O primeiro, denominado modelo de *habilidades acadêmicas*, enfatiza o uso adequado das formas linguísticas e o entendimento de letramento como habilidades cognitivas individuais (Lea; Street, 1998; 2006). Nesse sentido, escrever é descrito como um conjunto de habilidades técnicas que podem ser aprendidas e aplicadas em diferentes contextos relativos à esfera acadêmica. Nos termos de Bakhtin (2016[1952-1953]), enfatiza-se nessa perspectiva conceitos relativos à *oração* e não ao enunciado, visto que se consideram os aspectos estrita-

mente gramaticais e superficiais da construção e organização textual, os quais, em si e por si mesmos, carecem de endereçamento e teor responsivo.

O segundo modelo é o de *socialização acadêmica*, o qual implica a indução dos estudantes à participação na cultura acadêmica com o que há de relativamente estável nos gêneros discursivos pertencentes a tal esfera. Destaca-se a escrita como um modo de participação nessa esfera, atingida pelo cumprimento de normas e práticas pré-estabelecidas, o que se configura problemático ao sugerir um processo de aculturação dos estudantes, à medida em que substituem os seus próprios discursos pelos discursos já consolidados nas disciplinas às quais fazem parte (Lea; Street, 1998; 2006). Aproximando isso com a nossa perspectiva de língua(gem), nesse modelo ainda impera uma concepção de língua livresca (Bakhtin, 2019[1942-1945]), consumada pelo dado, sem privilegiar o criado e os aspectos ideológicos que cada sujeito, necessariamente, embebe na arquitetura do seu enunciado (Bakhtin, 2019[1942-1945]).

Por fim, o modelo de *letramentos acadêmicos* engloba aspectos-chave dos outros dois modelos ao passo que estende o próprio escopo para o entendimento de escrita como prática social situada em um determinado tempo e espaço no qual os sujeitos negociam os sentidos e desvelam construções relacionadas a poder e identidades, subjacentes às diferentes epistemologias discursivamente construídas na esfera acadêmica (Lea; Street, 1998; 2006). Na nossa leitura, nesse modelo há espaço para considerar as relações alteritárias presentes no enunciado, além de potencializar a contestação entre o dado e as possibilidades de criação expressiva do sujeito falante, nos termos de Bakhtin (2016[1959-1961]; 2019[1942-1945]).

É essencial considerar os três modelos de letramento acadêmico na elaboração de um currículo, conforme Lea e Street (2006), para a formação do estudante. Isso os incita à reflexão sobre as práticas discursivas que transitam, expandindo as possibilidades de proficiência em gêneros acadêmicos de maneira consciente. Pela perspectiva dos letramentos acadêmicos, os estudantes podem se tornarem cientes das práticas semióticas associadas às expectativas criadas por diferentes gêneros em relação ao seu tema, estilo e estrutura composicional, situadas em um tempo, espaço e disciplina acadêmica específicos.

Ademais, ao considerar os dois modelos de letramento e ampliar os seus escopos, a visão de letramentos acadêmicos destaca a natureza multifacetada e complexa dos processos de leitura e escrita na universidade, indicando que ser letrado academicamente envolve, além de um conjunto de habilidades técnicas e a participação em uma determinada cultura, a consciência sobre as relações de poder e identidade (Lea; Street, 1998; 2006) enquanto sujeito único e irrepetível para agir na esfera acadêmica.

Ao potencializarmos uma abordagem ideológica (Street, 1995) dos letramentos acadêmicos, entendida como uma maneira de interpretar as variações nos usos e significados dos letramentos em nosso contexto, reconhecemos que as práticas de letramentos são permeadas pela cultura, pelas práticas ideológicas e estruturas de poder correspon-

dentos, levando em consideração a identidade, a história, a diversidade cultural e os diversos discursos que dialogicamente envolvem os sujeitos. A partir da distinção de Street (2012), compreendemos que a *prática* dos letramentos visa a analisar *eventos* específicos de letramento – isto é, na nossa interpretação, as situações cronotópicas em que a leitura e a escrita ocorrem, com o intuito de compreender a natureza sócio-histórico-cultural desses processos em um determinado contexto. Afinal, “qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos” (Bakhtin, 2018[1937-1938], p. 236). Ou seja, pela relação indissociável entre tempo e espaço, características das situações concretas de interlocução e construção de sentidos.

PEDAGOGIA DE PROJETOS E ENSINO DE LÍNGUA BASEADO EM TAREFAS

Assim como Acorinti (2023), defendemos a produtividade de um curso de PLA que adota posturas relacionadas à visão de Bakhtin e do Círculo sobre a língua(gem), é conduzido através do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) e coesamente direcionado por um propósito mais amplo, sob a perspectiva da pedagogia de projetos.

Em “Questões de estilística no ensino da língua”, Bakhtin (2019[1942-1945], p. 43) pontua que cabe aos professores auxiliar no “processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa”. Com essa orientação relacionamos, ao ELBT, considerando o conceito de *tarefa* como “uma atividade orientada a objetivos que envolve o uso significativo da linguagem⁸” (Branden, 2016, p. 240). Para Branden (2006; 2016), a produtividade do ELBT reside nos fatos de que as tarefas de comunicação: (i) são o ponto central da aquisição de linguagem e (ii), ao encarregar o estudante com a liberdade e responsabilidade de agenciar o seu repertório linguístico, espelham a atividade linguística significativa para a vida pessoal dos estudantes, para além do ambiente escolar.

Em ambientes educacionais que adotam o ELBT, é comum empregar um modelo de três etapas, que compreende atividades de preparação, a execução das tarefas nucleares e a extensão. A primeira etapa tem como objetivo preparar os estudantes para as tarefas nucleares ao introduzir o tema de discussão e ativar conhecimentos prévios. Esse momento é propício para que haja uma escuta alteritária entre os professores e os estudantes com o intuito de identificar aspectos da tarefa que possam demandar maior suporte. Nesse estágio, os professores também fornecem instruções explícitas sobre as expectativas e possibilidades para a realização da tarefa. Na segunda etapa, os estudantes trabalham individualmente ou em grupos para realizar a tarefa nuclear, enquanto os professores oferecem suporte, abordando dúvidas e fornecendo retornos de modo dialógico. Por fim, na fase de extensão, os estudantes apresentam os resultados de suas tarefas, discutem seu desempenho e ampliam, em conjunto com os professores, as reflexões sobre suas realizações (Branden, 2016).

8 “a goal-oriented activity that involves the meaningful use of language”.

Em turno, a organização do currículo pela perspectiva da pedagogia de projetos (Hernández; Ventura, 1998) prioriza o envolvimento dos estudantes com problematizações. Essa, por sua vez, orienta o trabalho com diversas fontes de informação e a busca pelo diálogo entre textos, estudantes e professores com o objetivo de construir conhecimentos em resposta ao que foi problematizado. Além disso, em uma pedagogia baseada em projetos, faz-se relevante manter uma atitude avaliativa ao longo do processo para descobrir e considerar, no planejamento das aulas, o que os estudantes já sabem, o que acreditam estar aprendendo e o que estão curiosos para aprender.

Nesse sentido, a avaliação é concebida favoravelmente às aprendizagens, de modo a sistematizar as experiências vividas ao longo do projeto e articular o *dado* com o *criado*. Conforme Bakhtin (2016[1959-1961], p. 95),

[o] enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular [...]. Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). O dado inteiro se transforma em criado.

Envidamos essa filosofia perante a avaliação. Ao final de cada aula, planejada a partir de uma sequência de tarefas, preocupamo-nos em incluir uma atividade de produção de textos, a ser avaliada considerando o nosso entendimento de língua(gem). Assim, estabelecemos uma postura de avaliação integrada, contínua e relacionada com os nossos objetos de conhecimento ao passo que acompanhamos os progressos, as conquistas e as potenciais dificuldades dos indivíduos envolvidos no uso da língua viva (Bakhtin, 2019[1942-1945]) durante todo o curso.

O CURRÍCULO

O Quadro 1 detalha a proposta curricular do LBEA, materializando as discussões desta seção. O curso, como o título sugere, introduz o estudo da literatura brasileira e da escrita acadêmica em PLA. No Quadro, as problemáticas são apresentadas como questões orientadoras do projeto, juntamente com os gêneros do discurso que estruturam o currículo. A coluna “Direitos e objetivos de aprendizagem nucleares” lista as habilidades e competências a serem desempenhadas pelos estudantes, focando no que é distintivo para cada aula. Isso não implica que os conteúdos dessa coluna serão os únicos abordados durante o curso ou que serão explorados exhaustivamente.

Quadro 1 – Currículo

Título do curso		Literatura Brasileira e Escrita Acadêmica	
Problematizações		(A) Literatura brasileira: Como a prática de leitura nos permeia? (B) Escrita acadêmica: Como participar com sucesso nas práticas da cultura escrita na universidade brasileira?	
Objetivos		(A1) Fruir obras de literatura brasileira. (A2) Expandir as possibilidades de participação em práticas sociais na esfera artístico-literária. (B1) Compreender as diferentes relações que acontecem na esfera acadêmica no Brasil. (B2) Autorar uma resenha que permita a prática contextualizada da escrita acadêmica e a materialização de resposta a um texto literário estudado durante o curso.	
Semana	Texto(s) de interesse principal	Gênero(s) do discurso	Direitos e objetivos de aprendizagem nucleares
1	“Yoko Ono Screaming at Art Show” “Skirk”, de Edvard Munch.	Performance artística Pintura	Ler, analisar e reconstituir relações dialógicas entre uma performance artística e uma pintura. Esboçar possíveis funções sociais da arte e da literatura em diferentes cronotopos.
2	“Águas de Março”, interpretada por Elis Regina e Tom Jobim. “Brasil”, interpretada por Gal Costa. “As 100 maiores vozes da música brasileira”, de vários autores.	Canção Comentário	Conceituar a canção como gênero do discurso. Ler e analisar letras de música, canções e comentários. Conhecer a Música Popular Brasileira (MPB). Analisar os efeitos de sentido e usar os recursos estilísticos relativos ao pretérito perfeito e imperativo. Autorar comentários com “contornos de sentido” sobre a voz do falante de uma língua (Flores, 2015; 2019).
3	“Igual-desigual”, de Carlos Drummond de Andrade. “Poeminho do Contra”, de Mário Quintana.	Poema	Conceituar o poema como gênero do discurso. Ler e analisar poemas. Conhecer o Modernismo e a Semana de Arte Moderna. Analisar os efeitos de sentido e usar os recursos estilísticos relativos ao presente do indicativo. Reconhecer figuras de linguagem e seus efeitos de sentido.
4	“‘Vidas Secas’ (1963): Obra máxima da filmografia de Nelson Pereira dos Santos”, de Diego Bauer. Resenha de livro publicada em periódico a ser escolhida pelo estudante com base na sua área de atuação acadêmica.	Resenha	Compreender recursos e relações de identidade e poder relacionados à participação na cultura escrita na universidade brasileira. Conceituar a resenha como gênero do discurso. Ler e analisar resenhas. Analisar os efeitos de sentido e usar os recursos estilísticos relativos a adjetivos e advérbios. Reconhecer e usar estratégias argumentativas (raciocínio lógico, comprovação, perguntas retóricas e citação). Compreender terminologia e variação disciplinar.
5	“Amor”, de Clarice Lispector.	Conto Resumo	Conceituar o conto como gênero do discurso. Ler e analisar um conto. Explorar a estilística do conto. Conceituar o resumo como gênero do discurso. Autorar um resumo.
6	Vidas Secas, de Graciliano Ramos.	Romance	Compreender o romance como gênero do discurso (Bakhtin, 1934-35/2015). Ler e analisar um romance. Explorar a estilística do romance.
7	Resenha escrita pelo estudante.	Resenha	Autorar uma resenha.
8	Resenha escrita pelo estudante.	Resenha	Elaborar critérios de avaliação de enunciados concretos que atualizam o gênero discursivo resenha. Praticar revisão de pares. Reescrever resenha.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Semanalmente, o curso se dedica à reflexão sobre a literatura como prática social, priorizando a fruição da leitura literária. Através da análise de gêneros discursivos da esfera artístico-literária, buscamos ampliar o repertório dos falantes de PLA e promover uma seleta de conceitos-chave da literatura brasileira. Além disso, visando contribuir para o conhecimento da cultura brasileira pelos estudantes estrangeiros, enfatizamos a importância da literatura em carregar marcas valorativas nos enunciados concretos, criados por um autor ou personagem, situados em um cronotopo, com um interlocutor em seu horizonte de recepção e inseridos em uma sociedade refletida e refratada pela língua(gem).

No que diz respeito à escrita acadêmica, priorizamos a discussão das relações de identidade e poder na esfera acadêmica, juntamente com a estabilidade relativa de certos gêneros e as habilidades necessárias para produzi-los. Em todas as aulas e no processo de escrita e reescrita da resenha, criamos oportunidades para a escuta alteritária entre estudantes, textos e professores, permitindo a ação pela linguagem que combina o dado e o criado a partir do que debatemos nas aulas.

TAREFAS

Para fornecer concretude às discussões propostas, esta seção apresenta parcialmente as tarefas da Semana 2 do LBEA, cujo foco é o gênero discursivo canção. Embora duas canções tenham sido abordadas na aula, devido ao espaço limitado deste artigo, apenas o trabalho com a canção “Brasil”, interpretada por Gal Costa, será apresentado. Antes de apresentar a sequência de tarefas (ST), recontextualizamos o referencial teórico-metodológico específico que embasou essa aula.

REFERENCIAL TEÓRICO ESPECÍFICO À SEQUÊNCIA DE TAREFAS

O objetivo principal da ST é estudar e apreciar canções enquanto enunciados concretos pertencentes a um gênero discursivo na esfera artístico-literária. Adicionalmente, buscamos expandir o repertório dos estudantes em relação às canções brasileiras, aprimorar o domínio de recursos estilísticos e promover reflexões sobre a materialidade da voz humana (Flores, 2016; 2019). A aula culmina na produção de um comentário que contorna sentidos sobre a voz. Esses objetivos estão alinhados com o projeto do curso LBEA, pois estabelecem um diálogo entre o estudante e a literatura brasileira, materializada na canção, dão espaço para escutas alteritárias e desenvolvem reflexões sobre a língua(gem) que resultam na redação de um comentário, intrinsecamente ideológico.

Segundo Coelho de Souza (2016, p. 187), o estudo da canção enquanto gênero do discurso em contextos de ensino e aprendizagem de PLA deve envolver reflexões sobre: (i) o imbricamento entre letra e música com o objetivo de reconhecer os “efeitos de sentido produzidos pela sua articulação”; (ii) a recepção da canção pelos seus interlocutores projetados e seus respectivos valores; e (iii) a análise crítica da canção, com vistas à am-

pliação do “repertório linguístico, musical e cultural” e o fomento a “a apreciação e a fruição” do leitor-estudante.

Flores (2016), por uma perspectiva da Linguística da Enunciação de Émile Benveniste, explora a materialidade paradoxal da voz humana. Esta, segundo o autor, é, ao mesmo tempo, clara o suficiente para elaborar sentidos e marcar a identidade do falante e opaca, limitada a ser explorada apenas em circunstâncias específicas e não universais da linguagem. Diante da impossibilidade de os falantes precisarem suas análises sobre as vozes humanas, o linguista sugere que, em relação a elas, somos capazes apenas de delinear *contornos de sentido*, os quais tangenciam a construção de “um saber sobre a materialidade significativa da língua” (Flores, 2016, p. 91).

Em sua obra posterior (Flores, 2019), o linguista retoma a tese de 2016, conceituando mais detalhadamente o *contorno de sentido* como “uma operação natural do falante que visa à explicação e à compreensão das formas e da presença da língua nele” (Flores, 2019, p. 261). Essa operação assume a forma de “um comentário que o falante faz sobre a experiência linguística – a sua ou a de um outro – no contexto de um fenômeno linguístico qualquer” (Flores, 2019, p. 262). Além de fundamentar suas reflexões em considerações teóricas e epistemológicas fora do escopo deste artigo, Flores (2019) exemplifica os contornos de sentido, com vistas a uma antropologia da enunciação, ao analisar comentários sobre as vozes de cantores na edição especial da *Revista Rolling Stones* sobre as 100 maiores vozes da música brasileira.

Diante desse contexto, o linguista indaga: “Como, nesses comentários, a língua traduz a voz?” (Flores, 2019, p. 268), concluindo que os falantes podem lançar mão de três grandes categorias de elementos para contornar os sentidos sobre a voz: os elementos técnicos (ex. “grave”, “extensa” etc.), a apreciação estética (“marcante”, “inigualável”, etc.) e a constatação da fenomenologia vocálica da unicidade (Cavarero, 2011 *apud* Flores, 2019) (ex. “era muito particular e muito pessoal”, “quando se ouve, sabe-se na hora quem é”).

Diante disso, observamos a produtividade do estudo da voz e da consciência sobre contornos de sentido em uma aula de língua adicional. Para Flores (2019, p. 272), a voz é um aspecto único pelo qual articulam-se “corpo, linguagem e falante, que, juntos, produzem uma instância de constituição recíproca no qual um elemento nada vale sem o outro”.

Em conjunção com a visão de Bakhtin e do Círculo sobre a língua(gem), priorizada neste trabalho, destacamos a importância da voz na atribuição de tons emotivo-volitivos aos enunciados concretos. No relato de prática do filósofo, Bakhtin (2019[1942-1945], p. 30) ressalta a necessidade dos estudantes de escutarem e avaliarem os “momentos de expressividade (principalmente emocional)” que arquitetam os recursos estilísticos na língua viva. É após escutar os enunciados, nesse caso, nas vozes das cantoras, que eles são levados às suas percepções artísticas imediatas e, então, “será possível iniciar a análise

daqueles recursos que contribuem para alcançar seu efeito artístico e sua expressividade” (Bakhtin, 2019[1942-1945], p. 30).

Na ST parcialmente apresentada na próxima subseção, buscamos envidar todo o referencial teórico-metodológico discutido aqui, além de integrar didaticamente os trabalhos de Flores (2016; 2019) de modo a expandir as propostas de Coelho de Souza (2016).

SEQUÊNCIA DE TAREFAS E PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

No Quadro 2, apresentamos o trabalho com uma das canções foco da segunda semana do LBEA. As tarefas encontram-se na coluna direita. Na coluna esquerda, registramos alguns apontamentos que consideramos essenciais sobre os objetivos e procedimentos dos momentos da ST.

Quadro 2 – Tarefas e procedimentos da Semana 2.

Tarefas	Procedimentos teórico-metodológicos
<p style="text-align: center;">1. AQUECIMENTO</p> <p>Relacione os ritmos (A-D) que você vai ouvir em cada vídeo (1-4) com os gêneros musicais listados. (A) funk carioca – (B) samba enredo – (C) música gaúcha – (D) Música Popular Brasileira</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>1</p>  <p>https://www.youtube.com/watch?v=36136T7hp</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>2</p>  <p>https://www.youtube.com/watch?v=36136T7hp</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>3</p>  <p>https://www.youtube.com/watch?v=36136T7hp</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>4</p>  <p>https://www.youtube.com/watch?v=36136T7hp</p> </div> </div>	<p>Esta tarefa visa começar a desenvolver a sensibilidade dos estudantes-leitores para distinguir variados gêneros musicais e os diversos efeitos de sentido gerados pela música. Selecionamos versões karaokê de exemplos prototípicos de quatro gêneros musicais distintos, com o intuito de construir a conceitualização de canção como um enunciado concreto. Nesse gênero discursivo, os sentidos são produzidos pela inseparabilidade entre a letra e a música, que refletem e refratam diferentes ideologias em temas e estilos situados em um cronotopo específico.</p>
<p style="text-align: center;">2. VAMOS CONVERSAR!</p> <p>A. Você já conhecia algum desses gêneros musicais?</p> <p>B. O que cada um desses quatro gêneros musicais te faz sentir? Alegria, tristeza, vontade de dançar...?</p> <p>C. Quais são as diferenças entre os gêneros musicais que nós escutamos?</p> <p>D. Algum desses quatro gêneros musicais se parece com algum outro popular em seu país?</p> <p>E. Quais outros gêneros musicais você gosta de ouvir? Você sabe de onde eles vêm?</p>	<p>Esta tarefa dá continuidade à proposta anterior. O objetivo é continuar a explorar os gêneros musicais introduzidos. Para isso, propomos uma dinâmica interativa, em que as questões formuladas são base para orientar os diálogos entre os estudantes-leitores, os professores e as suas respectivas culturas. Esta tarefa cria uma oportunidade para a prática da escuta alteritária. Nela, também enfatizamos a valorização das diferentes culturas dos estudantes de PLA ao incentivarmos a comparação de gêneros musicais brasileiros com gêneros semelhantes encontrados em outras culturas, buscando possíveis pontos de intersecção. Essa abordagem permite uma maior compreensão e apreciação da diversidade e riqueza cultural presente na música.</p>
	<p>Coelho de Souza (2016) destaca a importância de contextualizar os movimentos musicais e as personalidades dos intérpretes para promover um melhor contato com o horizonte de interlocutores de uma canção, bem como a sua inserção em uma comunidade musical. Nesse sentido, esta tarefa segue a orientação de Coelho de Souza (2016), propondo a leitura de trechos de verbetes da Wikipédia apresentados em formato de captura de tela. As tarefas enfatizam a prática de estratégias de leitura, como o <i>scanning</i>, para localizar informações específicas, números e nomes de cidades. Além disso, incentivam uma leitura detalhada desses enunciados para compreender a função dos nomes de cidades e números no contexto do verbe. A última questão explora o projeto discursivo do gênero verbe, proporcionando aos estudantes-leitores a oportunidade de expressar suas valorações acerca do que está sendo dado a ler.</p> 

4. LEITURA DA LETRA DE "BRASIL"

A. Complete a letra de canção abaixo conjugando os verbos em parênteses no *pretérito perfeito*. Para os casos em negrito, complete com a respectiva **forma imperativa** dos verbos.

B. Marque as palavras que você não conhece e peça ajuda a um colega para entender os seus sentidos.

Caso você e os seus colegas desconheçam determinada palavra, tentem adivinhar o sentido pelo contexto!

Dica: Tente perceber...

- I. a que classe de palavras ela pertence (verbos, substantivos, conjunções...);
II. se ela parece ter um significado positivo, negativo ou neutro.

C. Escute a canção e, além de fruí-la, confira as suas respostas.

5. DEPOIS DE OUVIR A CANÇÃO

A. O que a canção te fez sentir?

B. Sintetize os sentidos da canção. Existe alguma **estrofe** (parte) que resume o seu sentido principal?

C. Com base na letra da canção, o que podemos dizer a respeito do **falante** e do seu **interlocutor** projetado?

D. "Brasil" foi escrita no final dos anos 80, quando o país passava pelo período de redemocratização após anos de ditadura militar. Com esse contexto em mente, você consegue encontrar elementos da letra que se parecem com uma denúncia a respeito:
I. da desigualdade financeira;
II. das injustiças sociais;
III. da política brasileira?

E. Considerando a sua experiência no Brasil, esses temas parecem ter sido superados? Por quê?

6. ELEMENTOS FORMAIS DA CANÇÃO

A. **Voz e clima.**

I. Como você caracteriza a voz da cantora Gal Costa na canção (afinada, suave, gritada, rouca, com ou sem o uso de vibrato...)?
II. Qual é o clima (atmosfera emocional/estado de espírito) que Gal Costa imprime na canção com a sua voz?

B. **Arranjo.**

I. Quais instrumentos musicais você consegue identificar em "Brasil"?
II. Como o arranjo (a organização dos instrumentos, quais tocam em quais partes) contribui para criar os sentidos da canção?

C. **Ritmo e andamento.**

I. Como o ritmo (batida/organização dos sons em relação ao tempo) e o andamento (velocidade) da música criam sentidos na canção?
III. Em qual estrofe há uma alteração no ritmo? Que sentido essa mudança parece criar?
II. Se a letra de "Brasil" fosse interpretada por Gal Costa com o ritmo e o andamento do funk carioca que escutamos no começo da aula, o que se alteraria no sentido da canção?

C. **Melodia.**

I. Como a melodia ("caminho da voz") contribui para criação dos sentidos da canção?

7. LEITURA DOS EXCERTOS

A. Como esses comentários são construídos? Isto é, quais recursos estilísticos ganharam vida para falar sobre as vozes das cantoras?

B. Preencha a tabela abaixo distinguindo as expressões usadas para comentar sobre os seguintes elementos das vozes das cantoras.

Elementos técnicos	Apreciação estética

C. Você acha que as cantoras Maria Rita e Tulipa Ruiz são técnicas e precisas ao falarem das vozes de Elis Regina e Gal Costa? Você considera que os comentários delas são "acadêmicos"? Por quê?

D. Reflita e converse com o seu grupo sobre a sua própria voz. Você percebe alguma diferença nela quando você fala português ao invés da sua língua materna? E os seus colegas?

7. LEITURA DOS EXCERTOS

A. Como esses comentários são construídos? Isto é, quais recursos estilísticos ganharam vida para falar sobre as vozes das cantoras?

B. Preencha a tabela abaixo distinguindo as expressões usadas para comentar sobre os seguintes elementos das vozes das cantoras.

Elementos técnicos	Apreciação estética

C. Você acha que as cantoras Maria Rita e Tulipa Ruiz são técnicas e precisas ao falarem das vozes de Elis Regina e Gal Costa? Você considera que os comentários delas são "acadêmicos"? Por quê?

D. Reflita e converse com o seu grupo sobre a sua própria voz. Você percebe alguma diferença nela quando você fala português ao invés da sua língua materna? E os seus colegas?

Esta tarefa tem como objetivo aproximar os estudantes da letra da música "Brasil", permitindo uma revisão contextualizada das construções do pretérito perfeito e do imperativo. Além disso, a tarefa oferece uma oportunidade para o estudo de vocabulário e a aplicação de estratégias para o reconhecimento de novas palavras, levando em consideração o contexto em que estão inseridas e as valorações que adquirem no enunciado. Ao final, a tarefa propõe que o estudante não apenas verifique a prática das conjugações verbais na estilística da língua viva e expressiva da cantora Gal Costa, mas também desfrute da experiência de ouvir a canção.

* Por questões de direitos autorais, não reproduzimos a letra da canção com as devidas lacunas neste artigo. O áudio pode ser encontrado no YouTube através do seguinte endereço: <https://youtu.be/Mct_dttJxPg>. Acesso em: 2 fev. 2024.

Após ouvir "Brasil", abrimos, novamente, espaço para a escuta alteritária entre texto, professores e estudantes. Depois, considerando que "qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos" (Bakhtin, 2018[1937-1938], p. 236), recuperamos dados sócio-histórico-culturais do contexto de produção da canção. Ademais, chamamos a atenção para as possibilidades de endereçamento e os aspectos ideológicos materializados no tema do enunciado.

Após enfatizar o tema do enunciado na tarefa anterior, ressaltamos a importância dos diversos elementos formais que compõem a arquitetura de "Brasil". Estas tarefas alinham-se com a recomendação do Bakhtin professor universitário ao propor a abrangência da "apresentação de informações positivas e necessárias sobre uma questão, a definição do conjunto de conhecimentos de um tema" (TsGA Respubliki Mordóvia *apud* Vassílev, 2018[2013], p. 208) nas aulas de literatura. Conceitos como voz, clima, arranjo, ritmo, andamento e melodia são fundamentais para a análise e compreensão da canção ao passo que auxiliam na construção de sentido pelos estudantes-leitores em diálogo com os professores. Ademais, salienta-se a concepção de leitura sob a perspectiva bakhtiniana, na qual a discussão desses aspectos se torna relevante à medida que desvela as valorações presentes no enunciado regidas pelo seu tema.

Estas tarefas se referem à contextualização e análise de trechos da *Revista Rolling Stone* sobre as vozes de Elis Regina e Gal Costa, ambas incluídas na lista das 100 maiores vozes da música brasileira, compilada pela revista. Sugerimos a "formação de reflexão científica entre os estudantes" (TsGA Respubliki Mordóvia *apud* Vassílev, 2018[2013], p. 208) sobre literatura, baseando-se nas reflexões de Flores (2015; 2019) sobre a voz e o ato de contornar sentidos ao discuti-la. Adicionalmente, incentivamos os estudantes a refletir e avaliar suas próprias vozes e as vozes de seus colegas. É interessante chamar a atenção para as diferenças em nossas próprias vozes quando falamos em diferentes línguas, possivelmente devido ao fato de assumirmos diferentes identidades papéis sociais daqueles associados à nossa língua de socialização inicial ("materna").

8. PRODUÇÃO ESCRITA

Agora é a sua vez de contornar os sentidos sobre a voz de um dos cantores que escutamos nesta aula (Elis Regina, Gal Costa ou Tom Jobim)!

A. Utilize os excertos de Maria Rita e Tulipa Ruiz para te inspirar a escrever um comentário original sobre a voz de um dos cantores para ser publicado em uma nova edição da Revista Rolling Stones sobre as 100 maiores vozes da música brasileira.

B. Quando você terminar, troque o seu comentário com o de um colega para que ele possa conferir e te dar sugestões de como melhorar, além de te dizer o que já está legal na sua escrita.

Em conclusão, propomos que os estudantes-leitores respondam aos textos de Elis Regina, Tom Jobim ou Gal Costa, por meio de uma atividade de escrita que se espelha na estrutura composicional da leitura realizada nas tarefas anteriores e abre espaço para o uso de “uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva” (Bakhtin, 2019[1942-1945], p. 42). A tarefa também tem como objetivo sistematizar os conhecimentos abordados nesta aula e praticar a escrita do gênero comentário, avaliando elementos subjetivos e relacionados à apreciação estética. Estes objetivos estão alinhados com as habilidades que serão necessárias para a elaboração de uma resenha como trabalho final do curso. Dessa forma, esta atividade de escrita, adicionalmente, permite a sondagem sobre o que os alunos-leitores já são capazes de expressar. A revisão entre pares proporciona uma oportunidade para os estudantes-leitores compartilharem seus conhecimentos e refletirem juntos sobre a prática da escrita e a avaliação de textos. Esta atividade está claramente relacionada com as próximas etapas do projeto. A saber, na Semana 8, dedicaremos nosso tempo letivo à reflexão sobre os critérios de avaliação de textos e o papel da colaboração na escrita acadêmica.

Fonte: Elaborado pelo autor.

CONCLUSÃO

Os resultados do trabalho pedagógico detalhado neste artigo sugerem o sucesso da proposta, conforme evidenciado pelas avaliações das resenhas elaboradas pelos nossos leitores-estudantes ao término do curso. Estes, embasados nos princípios dos direitos e objetivos de aprendizagem promovidos pelas abordagens pedagógicas detalhadas neste estudo, conseguiram materializar com sucesso as suas respostas a enunciados concretos da esfera artístico-literária no gênero resenha, pertencente à esfera acadêmica, explorando e demonstrando a sua autoria, reflexão científica e expressão sobre os seus gostos estéticos (Vassíliev, 2018[2013]; Bakhtin, 2019[1942-1945]).

Com este estudo, expressamos a esperança de que nossas perspectivas sobre literatura, língua(gem), letramentos, currículo e tarefas possam servir como inspiração para outros professores de PLA, encorajando práticas pedagógicas que privilegiam a língua viva, conforme preconizado por Bakhtin (2019[1942-1945]). Além disso, esperamos contribuir para a área da linguística aplicada, de modo mais amplo, ao apresentar um trabalho pedagógico fundamentado teoricamente nos escritos de Bakhtin e do Círculo, ilustrando a concretização pedagógica desse arcabouço teórico. Como salienta Geraldi (2021, p. 12), é porque o filósofo russo “escreveu o que escreveu que podemos dizer que Bakhtin disse tudo o que disse também aos educadores, que muito podem dizer a partir de suas reflexões e das reflexões do Círculo”. Assim, nossa intenção é incentivar a produção de novos estudos que transcendam abordagens quase *instrumentais* do enunciado concreto, considerando uma gama mais ampla de seus elementos constitutivos, como a alteridade, a responsividade, a ideologia, o estilo, o tema, a forma composicional e as relações dialógicas, bem como o projeto discursivo e o endereçamento.

REFERÊNCIAS

- ACORINTI, W. H. Um caminho para a elaboração de tarefas com foco na pronúncia do português brasileiro em contexto de língua adicional. **Miguilim**, Crato, vol. 12, n. 3, p. 307-331, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v12i3.935>
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato** [1920-1924]. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3ª edição, São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance [1934-1935]. In: BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015, p. 19-241.
- BAKHTIN, M. As formas do tempo e do cronotopo no romance [1937-1938]. In: BAKHTIN, M. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018, p. 11-236.
- BAKHTIN, M. Questões de estilística no ensino da língua [1942-1945]. In: BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. 2ª edição, São Paulo: Editora 34, 2019, p. 23-43.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso [1952-1953]. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69.
- BAKHTIN, M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica [1959-1961]. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 71-107.
- BAKHTIN, M. A ciência da literatura hoje [1970]. In: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 9-19.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C.; MARTIN, M. S. **Academic discourse: linguistic misunderstanding and professorial power** [1965]. Tradução de Richard Teese. Stanford: Stanford University Press, 1994.
- BRAIT, B; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 15-30.
- BRANDEN, K. V. Introduction: task-based language teaching in a nutshell. In: BRANDEN, K. V. (Org.). **Task-based language education: from theory to practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 1-16.
- BRANDEN, K. V. Task-based language teaching. In: GRAHAM, H. (Org.). **The Routledge handbook of English language teaching**. London: Routledge, 2016, p. 238-251.
- CANDIDO, A. O direito à literatura [1988]. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- COELHO DE SOUZA, J. P. Implicações das noções de canção como constelação de gêneros e de letramento literomusical para o ensino de português como língua adicional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 16, n. 4, p. 651-677, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169914>
- DI FANTI, M. G. C.; TEIXEIRA, M. Enunciação (2). In: FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B.; FINATTO, M. J. B.; TEIXEIRA, M. (Orgs.). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 99-101.
- FLORES, V. N. O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, vol. 50, n. 5, p. 90-95, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2015.s.23143>
- FLORES, V. N. O falante e a voz: uma antropologia da enunciação. In: FLORES, V. N. **Problemas gerais de linguística**. São Paulo: Vozes, 2019. p. 245-272.
- FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [1970]. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREUD, S. O poeta e o fantasiar [1993]. Trad. Ernani Chaves. In: DUARTE, R. (Org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 267-276.
- GERALDI, J. W. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019a, p. 97-119.
- GERALDI, J. W. Depois do 'show', como encontrar encantamento. In: GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019b, p. 41-57.

- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 11-28.
- GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. Bakhtin, Vinogradov e a estilística [2013]. In BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. 2ª edição, São Paulo: Editora 34, 2019, p. 93-116.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HYLAND, K. **Academic discourse: English in a global context**. London: Continuum, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2020a.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing and faculty feedback in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, vol. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into Practice**, vol. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40071622>. Acesso em: 26 jan. 2024.
- LILLIS, T. **Student writing: access, regulation, desire**. London: Routledge, 2001.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Ekaterina Volkova Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior**. Brasília: FUNAG, 2020b.
- MOLL, E. S.; DI FANTI, M. G. C.; DELANOY, C. P. Bakhtin, alteridade e ensino: notas sobre pedagogias dialogicamente orientadas. **Revista Diálogos**, Cuiabá, vol. 11, n. 3, p. 134–159, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/15948>. Acesso em: 26 jan. 2024.
- NEVES, C. A. B. Proposta temática: nosso cartão de visitas. In: MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. B. (Orgs.). **A redação no vestibular da Unicamp: o que e como se avalia**. Campinas: Editora Unicamp, 2019, p. 37-56.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- SCHERMA, C. C.; MIOTELLO, V. A estilística como prática de ensino de língua materna: embates entre as formas gramaticais e a vivacidade da língua criativa. **Letrônica**, Porto Alegre, vol. 14, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.s.42467>
- SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Educação dialógica alteritária: uma reflexão. **Línguas & Letras**, Cascavel, vol. 21, n. 49, p. 2-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20200001>
- STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Routledge, 1995.
- STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.
- TAVANO, P. T.; ALMEIDA, M. I. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, vol. 11, n. 1, p. 29-44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n1.34639>
- VASSÍLIEV, N. L. M. M. Bakhtin como professor universitário [2013]. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. **Bakhtiniana**, São Paulo, vol. 12, n. 2, p. 203-211, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/36771>. Acesso em: 26 jan. 2024.
- VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica [1926]. In: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 109-146.
- VOLÓCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem [1929]. In: VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. 3ª edição, São Paulo: Editora 34, 2021, p. 81-322.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário I: o que é a linguagem/língua? [1930]. In: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 234-265.