

A DIMENSÃO LITERÁRIA EM ADAPTAÇÕES DA OBRA *THE ADVENTURE OF TOM SAWYER* E A SUA CONTRIBUIÇÃO NA AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LINGUA INGLESA

THE LITERARY DIMENSION IN ADAPTATIONS OF *THE ADVENTURE OF TOM SAWYER* AND ITS CONTRIBUTION TO ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION AND LEARNING

DOI: 10.18616/lendu.v8i1.8964

Edilane Pizoni Oening¹
edilane@unesc.net
Gladir da Silva Cabral²
gla@unesc.net

RESUMO

O presente artigo surgiu a partir de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, e tem como objetivo analisar o potencial pedagógico para a aquisição e aprendizagem da língua inglesa como língua adicional presente em adaptações literárias. Para tanto, sete obras são comparadas entre si e com a obra original de Mark Twain – *The Adventures of Tom Sawyer*, com o foco na dimensão literária, com base em autores como Aguiar (2013), Colomer (2007), Hutcheon (2013) e Krashen (1982; 1985; 2004; 2020; 2022). Como resultado, verificou-se que tais adaptações conservam os elementos analisados, como a narrativa, a linguagem por meio de diálogos e o contexto significativo, conservando assim a literariedade dessas obras e sua contribuição para aprendizes de língua inglesa; contudo quando a adaptação é simplificada de maneira exagerada, a experiência estética do leitor pode ser comprometida.

PALAVRAS CHAVE: Aquisição de Linguagem. Aprendizagem de Inglês. Literatura. Adaptação Literária.

ABSTRACT

This article arose from a master's thesis submitted to the Postgraduate Programme in Education, and it aims to analyse the pedagogical potential for the acquisition and learning of English as an additional language in seven literary adaptations. To this end, the works are compared with each other and with the original work by Mark Twain - *The Adventures of Tom Sawyer* – with a focus on the literary dimension. Based on authors such as Aguiar (2013), Colomer (2007), Hutcheon (2013) and Krashen (1982; 1985; 1989; 2004; 2020; 2022). As a result, it was found that these adaptations preserve the elements analysed, such as the narrative, the language through dialogue and the meaningful context, thus preserving the literariness of these works and their contribution to English language learners; however, when the adaptation is oversimplified, the reader's aesthetic experience can be compromised.

KEYWORDS: Language Acquisition. English Learning. Literature. Literary Adaptation.

¹ Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e professora no curso de Letras e Idiomas Unesc.

² Doutor em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 INTRODUÇÃO

A leitura literária na língua inglesa pode proporcionar ao aprendiz a aproximação do cotidiano do falante nativo, além de enriquecer a experiência de aprendizagem, tornando-a mais completa, culturalmente relevante e estimulante. Ler a literatura de um povo é uma forma singular de estar em contato com a sua língua, assim o leitor pode vivenciar diferentes usos da linguagem, inclusive “inventar para além dos usos cotidianos da língua, imaginar situações jamais vivenciadas, transferir-se para os papéis representados pelos personagens [...]” (Silva, 2013, p. 54). Por meio de leitura de obras literárias, o aluno pode experimentar a imersão no mundo da cultura, porém o aprendiz precisa ter certa proficiência linguística para estar apto a ler literatura. Então, em virtude da necessidade de obras de fácil compreensão que possam ser lidas e apreciadas durante o processo de aprendizagem surgiram adaptações voltadas ao ensino de línguas, que são conhecidas como *graded readers*,³ e adaptações de obras clássicas para a literatura infantil e juvenil.

A leitura de adaptações de obras literárias não substitui a leitura da obra original, contudo os livros adaptados podem abarcar recursos literários, mesmo que limitados, como narrativas, construção de personagens, diálogo em situações cotidianas, desenvolvimento de temas, conflitos, e dessa forma promover experiência estética ao leitor. Além disso, esses materiais oportunizam a compreensão do leitor, de acordo com seu nível sintático e lexical. A leitura de literatura adaptada pode tanto auxiliar no avanço da proficiência, como pode ser a única opção para leitores que não conseguem avançar aos níveis necessários para compreensão de uma obra literária original.

Nesse contexto, o presente trabalho se constitui de uma investigação sobre a dimensão literária e o potencial pedagógico para o ensino de língua inglesa como língua adicional⁴ presente nas adaptações literárias. Serão analisados elementos como a narrativa, a linguagem por meio de diálogos entre as personagens e o contexto significativo. O *corpus* da análise consiste em cinco *graded readers*, dois livros infantojuvenis adaptados a partir do clássico literário *The Adventures of Tom Sawyer* de Mark Twain e a obra na íntegra do clássico.

³ O termo *graded readers* é traduzido por algumas editoras como *readers* nivelados, mas nesta pesquisa optou-se por manter o termo original.

⁴ Neste artigo, as denominações “língua adicional” e “segunda língua” serão usadas como sinônimas.

A seguir far-se-á uma fundamentação acerca da relação entre a aquisição e aprendizagem de uma língua adicional e a leitura, buscando elucidar a importância dessa prática nesse processo.

2 LÍNGUA ADICIONAL E LEITURA DE ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS

O linguista Stephen Krashen elencou algumas hipóteses acerca da aquisição e aprendizagem de uma língua adicional ou segunda língua, e uma delas é a “Hipótese do Input”, cuja afirmação central é que “o ser humano adquire a língua apenas de uma maneira – por meio da compreensão de mensagens ou recebendo ‘*input* compreensíveis”⁵ (Krashen, 1985, p. 2, grifo do autor). Esse processo acontece quando o aprendiz é exposto a uma linguagem que apresenta estruturas um pouco mais avançadas que seu conhecimento prévio e utiliza algumas estratégias para compreendê-la, tais como o “contexto, conhecimento de mundo e informação extralinguística”⁶ (Krashen, 1982 p. 21). Ocorrendo, primeiramente a compreensão do significado e resultando em aquisição da estrutura, sem que esta seja evidenciada. Essa hipótese, segundo Krashen, tem dois corolários:

- (a) A fala é o resultado da aquisição e não sua causa. A fala não pode ser ensinada diretamente, mas 'emerge' por si mesma como resultado da competência construída via *input* compreensível.
- (b) Se o *input* é compreendido e há uma quantidade suficiente, a gramática necessária é fornecida. O professor não precisa tentar, de forma deliberada, ensinar a próxima estrutura ao longo da ordem natural - ela será provida na quantidade exata e será automaticamente revisada se o aprendiz receber uma quantidade suficiente de *input* compreensível.⁷ (Krashen, 1985, p. 2, grifo do autor)

Percebe-se que o papel central do professor de línguas é criar condições para que os aprendizes desenvolvam a proficiência linguística por meio da compreensão de textos orais ou escritos, para assim alcançar a habilidade da oralidade. Conforme Krashen (1982, p. 64), “[a] principal função do professor de segunda língua é ajudar a fazer com que o *input* seja

⁵ “[...] claims that humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’.”

⁶ “[...] use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information.”

⁷ (a) Speaking is a result of acquisition and not its cause. Speech cannot be taught directly but ‘emerges’ on its own as a result of building competence via comprehensible input.

(b) If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The language teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order – it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input.

compreensível, fazer para o adulto o que o ‘mundo lá fora’ não consegue ou não fará⁸”. Dentre várias estratégias usadas por professores para fornecer *input* compreensível, estão: falar lentamente e de maneira clara; utilizar vocabulário cujo uso é mais frequente, com menos gíria e expressões idiomáticas; usar frases curtas e com sintaxe simplificada (Hatch, 1979 *apud* Krashen, 1982) ou fornecer material escrito dentro desses padrões. Considera-se, então, que as adaptações literárias possam ser um material de leitura ideal para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, pois apresentam características de *input* compreensível. Para que um *input* seja eficaz, é indispensável que o foco esteja na mensagem e não na forma, pois, segundo Krashen (1982), o melhor *input* é aquele que permite que o aluno “esqueça” que o que ele está ouvindo ou lendo esteja em língua estrangeira. O linguista sugere que a escolha das leituras seja baseada no que o aluno leria em sua língua materna, ou em algo útil ao estudante em seu convívio fora da sala de aula, no entanto, se o foco for as estruturas gramaticais e não a mensagem ou comunicação, o *input* será menos interessante, pois o texto será usado como pretexto ou apenas contextualização de um ponto gramatical ou vocabulário específico. Os alunos são mais beneficiados quando são expostos a textos longos, com o objetivo de entender o contexto, pois, por ser uma atividade que requer concentração e que permite ao aluno mais tempo para entender a mensagem, contribui em manter o filtro afetivo baixo (Krashen, 1982).

Segundo Paiva, aprender uma língua “é um processo de transformação, de mudança, e que envolve muitos fatores, entre eles a autonomia e a identidade” (2014, p. 151). A autora acrescenta que o aprendiz precisa ser ativo e buscar “propiciamentos⁹ que lhe proporcionem inserção em práticas sociais de linguagem mediadas pelo(s) outro(s) e por artefatos culturais” (p. 151), que consistem em objetos produzidos pelo homem que fornecem informações culturais, como livros, por exemplo. Sendo assim, tanto a interação com comunidades linguísticas com práticas reais de comunicação como a interação com comunidades linguísticas imaginadas podem potencializar o processo de aprendizagem de uma língua, transformando o aprendiz e tornando-o capaz de usar a nova língua (Paiva, 2014).

⁸ “The main function of the second language teacher is to help make input comprehensible, to do for the adult what the “outside world” cannot or will not do.”

⁹ O termo “propiciamento” tem origem na tradução da palavra “*affordance*”. A autora explica que essa palavra está relacionada tanto ao contexto que pode fornecer oportunidades para a aquisição da língua, como ao aprendiz e suas ações e interações em relação à língua.

Aguiar (2013) apresenta uma reflexão acerca do processo da leitura articulado à linguagem, a qual tem a condição de ir além das práticas escolares, realçando um escopo mais amplo, inclusive no ensino de línguas. Segundo a autora, “[a] linguagem verbal, através do código escrito, tem se mostrado o documento mais eficaz para conservar a expressão do conteúdo da consciência humana individual e social cumulativamente” (Aguiar, 2013, p. 15).

Antes de iniciar a prática da leitura em outro idioma, é importante que haja uma certa familiaridade com o idioma falado, pois a inversão dessa sequência pode resultar em uma interpretação errada da fonética da língua, sobretudo no caso do aprendizado de língua inglesa, cuja correlação entre pronúncia e ortografia é irregular e muito diferente da língua portuguesa (Schütz, 2019). Em relação ao tipo de texto que o aprendiz de língua inglesa como segunda língua deve iniciar a prática de leitura, Schütz (2019) sugere que sejam textos com vocabulário reduzido e uso moderado de expressões idiomáticas que dificultem a compreensão por não terem, em muitos casos, o significado literal. O autor também sugere o uso moderado de regionalismos, que, por serem expressões específicas de uma região, refletem diferenças de vocabulário, pronúncia e gramática. Além do texto ser atrativo e interessante ao aprendiz, ele deve ser próximo ao seu nível de conhecimento linguístico.

A leitura de livro literário em inglês é de suma importância, pois devido ao seu efeito mimético proporciona ao leitor experimentar um ambiente no qual a língua inglesa é falada como primeira língua. Lendo literatura inglesa ou de um outro país anglófono, o aprendiz estará em contato não apenas com a língua nativa, o que já é uma grande vantagem, mas também com a cultura regional, costumes, gírias, ou seja, situações próximas da realidade dos falantes nativos dessa língua. Sendo assim, essa experiência se torna enriquecedora em relação ao conhecimento linguístico e cultural do aprendiz. Para Geoffrey Leech e Mick Short (1981), dificilmente o escritor se distancia da linguagem usada no dia a dia, pois a literatura é uma expressão da linguagem cotidiana, mesmo que mais elaborada e criativa. A literatura também evidencia as variações linguísticas e a estratificação das classes sociais de acordo com determinados países ou grupos.

A seguir, apresentam-se particularidades de adaptações literárias.

3 LEITURA DE ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS

As adaptações literárias estão presentes em vários segmentos, como cinema, teatro, jogos, obras para o público infantojuvenil e inclusive em obras específicas para o ensino de

língua inglesa como língua adicional. Os livros adaptados para aprendizes de língua inglesa são conhecidos como *graded readers*, que, segundo Paul Nation e Karen Wang Ming-tzu, “são livros especialmente escritos ou adaptados para aprendizes de segunda língua”¹⁰ (1999, p. 356). Esses livros são produzidos em coleção e são elaborados em vários níveis de dificuldade, o vocabulário e a estrutura gramatical são determinados e adequados de acordo com o nível de cada volume. Segundo os autores, “a leitura de *graded readers* pode ter vários objetivos de aprendizado, incluindo obter habilidades e fluência na leitura, estabelecer vocabulário e gramática previamente aprendidos, assim como aprender novos e obter prazer pela leitura”¹¹ (Nation e Wang Ming-tzu, 1999, p. 356).

Conforme Hutcheon (2013), há uma tendência de visão negativa e depreciativa de adaptadores e adaptações em razão da valorização da criação original, especialmente por parte dos fãs que temem a falta de fidelidade do texto adaptado. Contudo, a autora defende as adaptações, pois as considera também objetos estéticos, um tipo de intertextualidade e um processo dialógico contínuo, no qual a obra já conhecida é comparada com a sua adaptação. Além do mais, as adaptações de livros são importantes para quem não conhece as obras originais e incentiva a leitura das obras que lhes serviram de base, por isso “chegou a hora de nos distanciarmos desse tipo de visão negativa”, pois a adaptação é um ato interpretativo, criativo, e uma releitura e reinterpretação da obra original, sendo inclusive um material acessível com um papel importante na educação (Hutcheon, 2013, p. 125).

Os alunos não devem ser privados de desfrutar da experiência literária por estarem no processo de aprendizagem, pois apenas a participação em um ato completo de comunicação literária permitirá o avanço formativo (Colomer, 2007). Os livros escritos para o público infantil, adaptados ou não, também são objetos literários e podem proporcionar: 1) a aprendizagem por meio de formas prefixadas da literatura, preparando os aprendizes para leituras mais complexas; 2) a familiaridade com as vozes dos narradores, propiciando o reconhecimento do uso de registros e formas linguísticas variadas; 3) o acesso à experiência estética e às formas com que a literatura e as artes plásticas elaboram a linguagem; 4) a oportunidade de experienciar a vivência das personagens e a conduta humana de maneira compreensível; 5) o aumento de conhecimento de mundo, de outros modos de vida, de

¹⁰ “Graded readers are books which are specially written or adapted for second language learners.”

¹¹ “Reading graded readers can have several learning goals. These include gaining skill and fluency in reading, establishing previously learned vocabulary and grammar, learning new vocabulary and grammar, and gaining pleasure from reading.”

realidades desconhecidas, ou seja, viajar sem sair do lugar; 6) conhecimento cultural (Colomer, 2007).

As obras infantis e juvenis realizam, “com êxito, um duplo movimento: ajustar-se à capacidade dos leitores e ajudar-lhes a progredir”, além de promoverem o acesso à formação da experiência humana (Colomer, 2007, p. 62). A autora complementa citando duas obras que sugere como iniciação literária.

É assim que as crianças podem conhecer, por exemplo, o canto à infância que *As aventuras de Tom Sawyer* contém ao tentar recriar a perspectiva infantil que supõe a coexistência dos sentimentos da exaltação pela natureza em que vivem imersos os protagonistas, com o medo que os leva a conjurá-la através de práticas supersticiosas. Ou podem conhecer através de *Robinson Crusoe* a manutenção da dignidade humana em circunstâncias adversas e a tensão estabelecida entre o ideal da posse de bens materiais e o impulso de superação própria do gênero humano. (Colomer, 2007, p. 62)

Krashen (2022) elucida a importância da leitura, com ênfase em textos adaptados, contando sua própria experiência com a aprendizagem da língua espanhola. O linguista relata que, semanalmente, conversa por alguns minutos com um falante nativo de espanhol, e que sua proficiência linguística nesse idioma tem melhorado consideravelmente. Contudo, Krashen afirma que, apesar desse contato direto com a língua, o que propiciou o aumento em seu conhecimento linguístico foi a leitura de *graded readers* em espanhol, pois ele incorporou em sua rotina a leitura de muitos livros adaptados para aprendizes, os quais, ele afirma serem considerados literatura. Além de seus estudos voltados para a aquisição e aprendizagem, Krashen narra sua própria experiência com uma língua adicional, o que fortalece o argumento de que a leitura e a língua estão intrinsecamente relacionadas.

Apesar de a leitura de uma obra original ser mais valorizada, as adaptações cumprem um papel importante na fase de aprendizagem de uma língua adicional.

4 A DIMENSÃO LITERÁRIA NAS ADAPTAÇÕES DE *THE ADVENTURES OF TOM SAWYER*

Neste artigo, busca-se analisar elementos que elucidem a literariedade dos livros adaptados, como forma de evidenciar que adaptações de obras literárias conseguem manter elementos que promovem no leitor a experiência de leitura literária, assim como a sua contribuição para a aquisição e aprendizagem da língua inglesa. A tabela abaixo resume as

informações do *corpus*, e as informações em parênteses foram estipuladas pela autora desta pesquisa, por não ser possível recolher as informações na obra escrita.

Tabela 1 – Lista de livros analisados

Livro	Nível	Palavras-chave	CEFR / idade	Páginas totais	Capítulos	Ano de publicação
1	Level 1	300	A1-A2+	27	13	2008
2	Stage 1	400	A1-A2	55	6	2008
3	Beginner	600	A1	71	15	2005
4	Elementary/level 3	(900)	A2	98	21	2009
5	Stage 5	(1200)	(B1-B2)	83	27	1965
6	Literatura infantil		3 a 7 anos	40	X	2020
7	Literatura infantojuvenil		8 a 12 anos	64	6	2021
8	Obra integral		(C1-C2)	184	35	1998

Fonte: Dados coletados por esta autora.

Foram selecionadas duas passagens do enredo. A primeira apresenta um diálogo entre Tom Sawyer e seu amigo Huckleberry Finn acerca do interesse em fazer mais uma aventura que culmina em procurar um tesouro enterrado. O critério de escolha dessa passagem se deu pelo fato da existência do diálogo em todos os livros analisados e por ser uma cena importante no contexto geral da obra. A segunda passagem selecionada configura o momento em que é anunciado o retorno de Tom Sawyer e sua amiga Becky, depois de ficarem perdidos em uma caverna. O critério de escolha também levou em consideração a existência da cena em todas as obras, e especialmente a importância da passagem para a constituição do contexto da obra.

Os livros adaptados serão comparados entre si e com a obra original de Twain. Analisar-se-ão elementos como a narrativa, a linguagem por meio de diálogos entre as personagens e o contexto significativo, itens que contribuem para a experiência estética e a formação integral de um aprendiz de inglês como língua adicional, por ser considerado um *input* compreensível. A seguir apresentar-se-ão excertos que mostram o uso de discurso direto nos oito livros em análise:

There comes a time in every rightly-constructed boy's life when he has a raging desire to go somewhere and dig for hidden treasure. This desire suddenly came upon Tom one day. [...] Huck was always willing to take a hand in any enterprise that offered entertainment and required no capital, for he had a troublesome superabundance of that sort of time which is not money. "Where'll we dig?" said Huck. "Oh, most anywhere."

"Why, is it hid all around?"

"No, indeed it ain't. It's hid in mighty particular places, Huck —sometimes on islands, sometimes in rotten chests under the end of a limb of an old dead tree, just where the shadow falls at midnight; but mostly under the floor in ha'nted houses."

"Who hides it?"

"Why, robbers, of course [...]" (livro 8, p. 126)

"We can still dig for treasure," said Tom to Huck, "even if we aren't on a desert island anymore."

"Where'll we dig?" Huck asked.

"Well, we've tried Jackson Island a little," answered Tom. "Let's try that empty old house down in the valley." (livro 7, p. 47)

After a week or two of fame, things went back to normal for the boys. Tom was itching for another adventure.

"I know!" he said to Huck. "why don't we go treasure hunting?"

"Okay! But where'll we search?" Huck was ready to go.

"I've heard there's gold inside the abandoned house at the edge of town," said Tom.

"But ain't that house haunted?" asked Huck worriedly. (livro 6, p. 25-26)

Finding treasure in the ground is the dream of every boy. It was one of Tom's dream too. One day he told Huck that he wanted to dig for treasure. Huck agreed. "It's a good idea, he said. "Where shall we dig?"

"Oh, we can dig almost anywhere," Tom said.

"Do people hide treasure anywhere?"

"No. They hide it in special places. Pirates hide their treasures on islands. Some men hide it in old boxes in the ground. Others hide it under special trees. They watch the shadow of the tree. In the middle of the night the shadow covers one special place. [...] Those are good houses for treasure."

"Who hides gold like that?" Huck asked.

"Thieves and pirates. [...]"

"How do you find the right place? Huck said. [...]" (livro 5, p. 55)

Every boy wants to find treasure. And Tom was no different. One summer day Tom told Huck about his idea.

"Where can we look for treasure?" asked Huck.

"It's hidden on islands, under dead trees, but mostly under the floors in haunted houses."

"Who hides it?"

"Robbers. You can find a box with a hundred dollars in it, or a chest full of diamonds." (livro 4, p. 62)

The next day, Tom met Huck.

"We didn't find any buried treasure on Jackson's Island," Tom said. I want to find some buried treasure. Will you come with me?"

"Where shall we look for it?" asked Huck.

"Let's look in the Haunted House," said Tom. (livro 3, p. 45)

There is a time in every boy's life when he wants to go and dig for treasure. And that time came for Tom. So, one hot summer's day, he went to find Huck. Huck liked the idea of treasure. "Where are we going to dig?" he asked.

"An old dead tree is best."

"Who puts the treasure under old trees?"

"Robbers," said Tom. "And then they go away, or they forget to come back for the treasure." (livro 2, p. 25)

One Saturday afternoon, Tom wanted to have an adventure because he didn't want to think about Injun Joe. He went to Huck and said, "I'm going to look for treasure. Do you want to come with me?"

Huck always liked an adventure. "Oh, yes," he said. "Where can we look?" "Let's start looking in the old house near Mrs. Douglas's. Old houses are good places for treasure," Tom answered. (livro 1, p. 13)

Nessa passagem analisada, é possível observar que todos os livros apresentam interação verbal entre as personagens. O tamanho do diálogo difere entre as obras analisadas, e, em relação à obra original. Evento que ocorre em virtude da simplificação textual e do uso de vocabulário controlado nas obras adaptadas.

Apesar de as perguntas e respostas apresentarem uma certa variação, em função do grau de dificuldade, todos os livros manifestam um contexto semelhante. Contudo, o tom de coloquialismo existente na obra original permanece apenas no livro 6, fato que pode ser percebido nas sentenças: *"No, indeed it ain't"* (8) e *"But ain't that house haunted?"* (6), enquanto que nos outros livros apenas a língua culta é utilizada.

A interação verbal inerente às obras literárias explícitas em forma de perguntas e respostas faz com que o aprendiz se familiarize com as formas gramaticais e as estruturas das sentenças. A estrutura das perguntas em língua inglesa é diferente da sintaxe da língua portuguesa em uma sentença interrogativa, devido ao uso de verbos auxiliares, como nas frases: *"Do you want to come with me?"* (1), *"How do you find the right place?"* (5), *"Will you come with me?"* (3), devido a inversão na ordem do sujeito e do verbo, quanto houver o uso de verbo to be ou modal: *"Where can we look for treasure?"* (4) e *"Where are we going to dig?"* (2) e *"Why, is it hid all around?"* (8), e ainda existem *subject questions*, que são perguntas sem a inversão e sem o auxiliar, pois são perguntas que buscam saber quem é o sujeito da sentença: *"Who hides it?"* (4), *"Who puts the treasure under old trees?"* (2) e *"Who hides gold like that?"* (5). Mesmo sem a intenção de obter conhecimento teórico acerca de questões gramaticais como essas, a interação entre leitor e texto confere ao aprendiz familiaridade com os aspectos linguísticos que são responsáveis pela compreensão, apontando para uma abordagem de aquisição de linguagem (Schütz, 2018). A familiaridade com as vozes do texto confere ao leitor o reconhecimento de formas linguísticas e uso de registros variados (Colomer, 2007).

Os diálogos são fontes de *input* compreensível para leitores com nível de conhecimento linguístico razoável na língua inglesa. Essa interação entre personagens é fundamental para a contextualização da trama, tornando-a significativa e compreensível. Por mimetizar uma comunicação natural, o diálogo facilita a compreensão do contexto e do significado das palavras e frases. Enquanto o aprendiz estiver lendo, seu foco será na

compreensão do contexto resultando em um ambiente propício para aquisição da língua adicional, pois Krashen (1982; 2004) preconiza a leitura, com o objetivo de compreender o contexto por oferecerem um *input* ideal que, de acordo com ele, permite que o aluno “esqueça” que o que ele está lendo está escrito em língua estrangeira.

Krashen (1982) ainda aponta a leitura como uma atividade que contribui para manter o filtro afetivo baixo¹²; por ser uma atividade que requer concentração, permite mais tempo para entender o contexto e a ideia central e ter o foco na mensagem, em vez de nas regras gramaticais. Para Weininger (2001), a construção de conhecimentos exige uma comunicação autêntica entre os participantes do processo, e “a língua-alvo deve estar no seu papel natural de ferramenta de comunicação, percepção e cognição” (p. 49). Assim, além da interação com o texto, o leitor é exposto a uma comunicação autêntica entre as personagens.

O efeito mimético permite que o leitor experimente uma sensação de realismo ao ler um livro, condição favorecida pelo diálogo entre personagens, pois, dessa forma, eles tendem a refletir formas reais de comunicação. Conforme Colomer, uma das formas de representação da realidade encontrada na literatura são as representações miméticas, as quais refletem ao leitor um mundo conhecido, assim “[o] texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la” (2007, p. 27).

Os diálogos na obra literária, além de serem uma representação de uma interação social com perguntas e respostas, permitem que o leitor conheça mais intimamente a personagem, pois sua fala dá pistas sobre sua personalidade, escolaridade, emoção, entre outras características. É, também, por meio do discurso direto que o leitor tem à sua disposição as falas literais das personagens, podendo interpretá-las sem a mediação e as inferências do narrador. A literariedade de uma obra é percebida por meio da organização da linguagem encontrada em textos de literatura a qual é diferente da linguagem utilizada para outras finalidades, pois a literatura é um ato de fala ou evento textual que difere de outros tipos de atos de fala como dar informações, por exemplo (Culler, 1999).

Ainda em relação ao auxílio do contexto para a compreensão e interpretação dos excertos citados, percebe-se que antes do início do diálogo, o narrador contextualiza a cena. Com exceção do livro 7, em que a cena inicia diretamente com o diálogo, os outros livros oferecem ao leitor elementos narrativos que introduzem o diálogo:

¹² A “Hipótese do Filtro Afetivo” se aplica a algumas variáveis que afetam a aquisição da segunda língua, tais como motivação, autoconfiança e ansiedade. Indivíduos com maior nível de motivação e autoconfiança apresentam maiores chances de adquirir a língua-alvo, enquanto a ansiedade pode dificultar a relação com a língua.

There comes a time in every rightly-constructed boy's life when he has a raging desire to go somewhere and dig for hidden treasure. This desire suddenly came upon Tom one day. (livro 8)

Finding treasure in the ground is the dream of every boy. It was one of Tom's dream too. (livro 5)

Every boy wants to find treasure. And Tom was no different. (livro 4)

There is a time in every boy's life when he wants to go and dig for treasure. And that time came for Tom. (livro 2)

Percebe-se que os livros 8, 5, 4 e 2 apresentam os mesmos elementos narrativos, os quais consistem no desejo ou sonho infantil de encontrar um tesouro enterrado e em Tom como representação de todo garoto que tem esse sonho. No livro 8, o contexto apresenta mais vocábulos que tendem a levar o leitor a buscar auxílio externo como um dicionário para total compreensão da passagem. Todavia, caso o leitor seja razoavelmente proficiente em língua inglesa conseguirá entender a ideia central do texto a partir do sentido de palavras-chaves como:

- *every, boy's life, desire, dig, treasure*, encontradas no livro 8;
- *every, boy, dream, ground, treasure*, encontradas no livro 5;
- *every, boy, want, find, treasure*, presentes no livro 4; e
- *every, boy's life, want, dig, treasure*, presentes no livro 2.

Para que um texto tenha um contexto significativo e compreensível para um leitor de língua adicional é necessário que ele apresente algumas características essenciais como, por exemplo, apresentar uma quantidade razoável de vocábulos com os quais o leitor já esteja familiarizado, possibilitando que os outros possam ser deduzidos por meio do contexto. É, também, importante que a ideia central do texto e o significado de algumas palavras possam ser inferidos a partir do conhecimento de mundo do leitor e que seu conhecimento e imaginação possibilitem a antecipação das próximas cenas. Estudos mostram que a aquisição da língua adicional acontece quando o aprendiz é exposto a estruturas linguísticas que estão um pouco mais avançadas que seu conhecimento prévio e utiliza o contexto, seu conhecimento de mundo e informações extralinguísticas como estratégias para compreender a linguagem (Krashen, 1982). Primeiramente, a aquisição ocorre pela compreensão do significado e resulta em aquisição da estrutura, sem que o conteúdo seja ensinado diretamente, contudo a condição essencial é que a interação entre o leitor e o texto seja significativa e constante (Krashen, 1982).

Os livros 1 e 6 não mencionam o desejo ou o sonho de tesouro, apenas fazem alusão à busca de aventuras de Tom:

After a week or two of fame, things went back to normal for the boys. Tom was itching for another adventure. (livro 6)

One Saturday afternoon, Tom wanted to have an adventure because he didn't want to think about Injun Joe. (livro 1)

Já no livro 3, há apenas o registro de um encontro entre Tom e Huck: “*The next day, Tom met Huck*”, e desse trecho o leitor pode inferir que o encontro dos dois só pode levar a outra aventura. O único livro que não introduz o diálogo é o livro 7, mas a frase: “*We can still dig for treasure*”, dita por Tom Sawyer, mostra que há uma continuidade, que eles “ainda” podem procurar por um tesouro.

É fundamental que o leitor assuma uma posição ativa em relação à compreensão e interpretação do texto, o que demanda ir além da decodificação de palavras e usar de estratégias de seleção, inferência, verificação e antecipação, pois essa é a única forma possível de alcançar proficiência por meio da leitura (Koch; Elias, 2015). Para que o processo de interação autor-texto-leitor ocorra é importante considerar a materialidade linguística do texto e os conhecimentos prévios do leitor (Koch; Elias, 2015). Segundo Paiva, a aquisição de segunda língua acontece quando “os aprendizes vão em busca de propiciamentos que os estimulem a agir, seja pela interação com outros falantes, seja pela emoção estética, seja pela ludicidade, ou pela busca de informação” (2010, p. 157).

Obras como *The Adventures of Tom Sawyer* apresentam características que podem fazer o leitor “esquecer” que está lendo em uma língua adicional devido ao seu efeito estético. Twain almejava incitar uma certa nostalgia no leitor, pela qual ele pudesse viajar em suas lembranças da infância. De acordo com Twain (1998), ele usou suas próprias experiências para compor a obra, o que influencia positivamente na identificação com o leitor. Além disso, o artista é influenciado pelo perfil do seu público, escolhendo assim os temas, valores e o tipo de linguagem que quer expor ao leitor (Cereja; Magalhães, 2013).

A liberdade de interpretação e o conhecimento de mundo particular de cada leitor quando compartilhados em uma relação interpessoal podem ser fontes de discussões propícias para prática de conversação e aprimoramento na proficiência linguística. Mas, apesar de os textos literários serem vistos como um ótimo instrumento para instigar a reflexão e a discussão acerca de problemas sociais extralinguísticos, é fundamental saber que “antes de tudo, porém,

eles são construção artística” (Bajour, 2012, p. 26). Para Takahashi (2015), os textos literários foram escritos, sobretudo, para transmitir uma mensagem ao leitor, oportunizar uma experiência imaginativa, estética e integral. A interação com a literatura potencializa a compreensão em níveis tão complexos como o linguístico, o ético e o estético (Dalvi, 2013). Por ampliar a compreensão em vários níveis, a leitura também instiga o leitor a compartilhar conceitos e significados, prolongando o processo de compreensão e construção de sentido que não fica restrito ao fim da leitura. Ele continua e pode ser enriquecido a partir da escuta das ponderações de outros leitores, sem a necessidade de esgotamento de significados. “Essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo” (Bajour, 2012, p. 25).

Além dos momentos que provocam nostalgia e fazem o leitor lembrar dos momentos felizes de sua infância e aventuras, o romance também traz cenas de violência, suspense, crimes, horror, assassinato, embriaguez e morte. Na cena da caverna, por exemplo, quando perdidos por três dias, Tom e Becky são considerados mortos. Situações extremas tendem a causar estranhamento ao ser humano, a literatura também tem o papel de provocar esse estranhamento e fazer o leitor ver o mundo com outros olhos, tirando-o do modo automático (Cereja; Magalhães, 2013).

A seguir analisar-se-ão cenas do momento em que é anunciado que Becky e Tom retornam à cidade depois de Tom Sawyer, na posição de herói, conseguir manter Becky a salvo e transformar o que seria uma tragédia em momentos de emoção:

Tuesday afternoon came, and waned to the twilight. The village of St. Petersburg still mourned. The lost children had not been found. Public prayers had been offered up for them, and many and many a private prayer that had the petitioner's whole heart in it; but still no good news came from the cave. The majority of the searchers had given up the quest and gone back to their daily avocations, saying that it was plain the children could never be found. Mrs. Thatcher was very ill, and a great part of the time delirious. People said it was heartbreaking to hear her call her child, and raise her head and listen a whole minute at a time, then lay it wearily down again with a moan. Aunt Polly had drooped into a settled melancholy, and her gray hair had grown almost white. The village went to its rest on Tuesday night, sad and forlorn.

Away in the middle of the night a wild peal burst from the village bells, and in a moment the streets were swarming with frantic half-clad people, who shouted, "Turn out! turn out! they're found! they're found!" Tin pans and horns were added to the din, the population massed itself and moved toward the river, met the children coming in an open carriage drawn by shouting citizens, thronged around it, joined its homeward march, and swept magnificently up the main street roaring huzzah after huzzah! (livro 8, p. 166)

Everyone in town was so happy to see Tom and Becky that a parade formed as friends pulled them in an open carriage that swept magnificently up the main street. All the bells in the village rang out, and soon the streets were crowded with people banging

tin pans, blowing horns, and cheering, "they're found!" After three days and three nights lost in the cave, Tom and Becky were home. (livro 7, p. 58)

Everyone in St. Petersburg was relieved to have them back safe and sound. (livro 6, p. 32)

On Tuesday afternoon the village was still a very sad place. Most of the men had lost hope and had left the cave. But judge Thatcher and a few others were still there. Mrs. Thatcher was very ill. Aunt Polly sat sadly in her house and waited.

But in the middle of the night the bells awoke the people. The great sound filled the village and cheered everyone in it. "They've found them! They've found them!" the people shouted.

An open carriage moved up the street. [...] The people went there too to see the children and to kiss them. It was a very exciting night. (livro 5, p. 72)

In the village of St. Petersburg, in the middle of Tuesday night, the church bells suddenly started ringing. The streets were soon full of people shouting "Come out! We've found them!" Everyone went towards the river to meet the children, and no one went to bed again. (livro 4, p. 76)

The people of St Petersburg looked for Tom and Becky on Monday and Tuesday. But on Wednesday morning, they stopped. The children were lost for ever!

Judge Thatcher and some other men went to the door at the entrance to the caves. [...] But Tom and Becky were not lost for ever! On Wednesday afternoon, they were home again. [...] Everybody was very happy. Becky and Tom were not hurt. But they were very tired and very hungry. (livro 3, p. 62)

It was Tuesday evening, and St Petersburg waited. Many of the villagers were in the cave, and they looked for the children day and night. But they heard nothing, saw nothing and found nothing.

Then, late that evening, there was a sudden noise in the streets. People began to run to the Thatchers' house. "They're here"! Becky and Tom are here!"

Most of the village came to listen to Tom's story. (livro 2, p. 36)

They arrived home very late Tuesday night, and people in the town were very happy. (livro 1, p. 19)

A cena narrada acima representa o clímax da trama, que segue a tensão que se criou devido ao desaparecimento de Tom e Becky na caverna. Ali dentro, eles ficam perdidos e enfrentam o perigo iminente de morrerem de fome, afogados, ou de serem atacados por Injun Joe. A tensão atinge o ápice quando Tom encontra a saída e os moradores de St. Petersburg são avisados. Na obra original, livro 8, o episódio da caverna, que dura três dias, é longo por estar descrito em três capítulos e cerca de 17 páginas, desde o momento em que as crianças entram na caverna até quando voltam para a cidade. A narrativa original de Twain é impressionante, pois faz o leitor realmente experimentar emoções de medo e perigo diante das ameaças enfrentadas pelas personagens. Nesse episódio, outras cenas vêm à tona, como a aparição de Injun Joe, o assassino do cemitério, o descobrimento do tesouro e a relação romântica de Tom e Becky. Diante de tudo isso, Tom demonstra, pelos seus atos dentro da caverna, maturidade e

controle emocional atípico para uma criança, o que leva o leitor a perceber que ele está crescendo e tornando-se mais responsável.

A narrativa de introdução da cena que precede o diálogo entre as personagens, assim como a narrativa da volta das crianças da caverna nos excertos citados envolvem aspectos que possibilitam ao leitor ter uma experiência estética. Aqueles que leem uma obra literária muitas vezes se identificam e sentem empatia por as personagens e suas experiências, gerando uma conexão emocional com a história. Essa conexão pode gerar uma reflexão sobre a própria condição humana e despertar memórias importantes como as da infância, pois assim “como a religião, a literatura atua principalmente por meio da emoção e da experiência” na vida do leitor (Eagleton, 2006, p. 38-39).

A mobilização da imaginação, outro aspecto da experiência estética, reflete-se na construção de sentidos e no processo interpretativo. É evidente que a leitura da obra original confere detalhes, e, portanto, mais estímulos para a imaginação, contudo as narrativas dos livros 2, 3, 4, 5 e 7 apresentam elementos literários que permitem que o leitor crie imagens mentais particulares. Enredos com mistério e suspense, como o episódio da caverna, podem despertar e prender a atenção do leitor e estimular a sua imaginação. Por meio desta, o leitor visualiza os cenários e é “transportado” ao mundo ficcional criado pelo autor, mas com liberdade de interpretação para preencher lacunas na narrativa, o que faz incentivar a sua participação ativa no processo. A participação ativa do leitor “interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida” (Aguilar, 2013, p. 153). A imaginação desempenha um papel crucial na criação e na interpretação de obras literárias, permitindo que os escritores criem ficção, mas que também a usem para representar realidades sociais, culturais e políticas do mundo real, tornando a literatura uma “ideologia totalmente alternativa” e a imaginação “uma fuga política” (Eagleton, 2006). O “[e]nriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura” (Rouxel, 2013, p. 24).

A seguir, apresenta-se a narrativa com detalhes sobre a batida do sino, que acontece na mesma passagem do retorno de Tom Sawyer e Becky da caverna. Essa passagem, nos livros 8, 7, 5 e 4, pode ativar a memória afetiva do leitor tanto para momentos positivos quanto negativos.

Away in the middle of the night a wild peal burst from the village bells, [...] (livro 8)

All the bells in the village rang out, and soon the streets were crowded. (livro 7)

But in the middle of the night the bells awoke the people. (livro 5)

In the village of St. Petersburg, in the middle of Tuesday night, the church bells suddenly started ringing. (livro 4)

O som do sino pode ser usado em algumas culturas para expressar momentos de luto ou perda. Contudo, no episódio da obra foi algo positivo, pois o som foi usado para celebrar a volta das crianças, simbolizando a alegria, a união e a celebração coletiva, mostrando ao leitor que toda a comunidade de St. Petersburg estava unida e mobilizada naquele momento. O exemplo da coletividade expresso pela mobilização dos moradores da cidade tanto na busca das crianças como na celebração da volta delas pode desencadear emoções que tocam o leitor, levando-o a refletir sobre si e sobre o outro. A leitura de obras literárias é uma interação com ideias, sensações e relações humanas (Aguiar, 2013). Ler essa obra é como testemunhar uma situação, uma ação coletiva voltada para o bem-estar de outros, sobretudo de crianças. Pode despertar sentimentos de empatia, compaixão, altruísmo e confiança mútua. A literatura desempenha esse papel de tomada de consciência social, além de lhe oferecer subsídios para verbalizar os sentimentos, as emoções, os sonhos e as fantasias mais significativamente (Llosa, 2009).

Os livros 6 e 1, por apresentarem simplificação exagerada, não conseguem passar ao leitor a plena dimensão da cena na caverna e a comoção na cidade com a volta das crianças, como fica explícito nos excertos:

Everyone in St. Petersburg was relieved to have them back safe and sound. (livro 6, p. 32)

They arrived home very late Tuesday night, and people in the town were very happy. (livro 1, p. 19)

A possível justificativa desse resumo dá-se devido à faixa etária do livro 6, produzido para crianças de 3 a 7 anos e com foco na ilustração, sendo tipicamente um livro infantil ou ilustrado. E o livro 1 foi produzido para aprendizes do nível básico com pouco conhecimento linguístico. Os produtores de livros adaptados precisam estar atentos, pois uma escrita empobrecida, por conta da simplificação exagerada, pode deixar de ser efetiva, não cumprindo seu objetivo (Nation; Wang Ming-Tzu, 1999). É essencial que as adaptações mantenham a qualidade literária do texto e que o foco não seja unicamente o pedagógico, pois de acordo com estudos, quando o objetivo é apenas facilitar a leitura, as adaptações podem

apresentar muitas incongruências, como ausência de elementos narrativos essenciais, pobreza de vocabulário e desvalorização da sequência do enredo (Colomer, 2007). Quando os textos são modificados para fins pedagógicos, a organização retórica do texto pode ser alterada, resultando em perda de “pistas” fundamentais para a interpretação, além de antecipação da compreensão Grellet (2003). A simplificação exagerada de algumas obras adaptadas pode causar desmotivação e desinteresse do leitor aprendiz (Nation, Wang Ming-Tzu, 1999; Grellet 2003; Colomer, 2007).

A seguir, apresentar-se-ão as considerações finais dessa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou uma investigação sobre a dimensão literária e o potencial pedagógico para o ensino de língua inglesa presente nas adaptações literárias. Foram analisados elementos como a narrativa, a linguagem por meio de diálogos entre as personagens e o contexto significativo. O *corpus* da análise consistiu em oito livros: cinco *graded readers*, dois livros infantojuvenis e a obra na íntegra do clássico literário *The Adventures of Tom Sawyer* de Mark Twain.

Por meio da análise de tais trechos, que denotam o diálogo entre Tom e Huck sobre o tesouro, o retorno de Tom e Becky à cidade depois de ficarem perdidos na caverna, foi possível observar que todos os livros apresentam aspectos literários, como elementos narrativos, diálogos entre as personagens e contexto significativo, que podem conferir uma leitura com fruição estética e contribuir para a formação integral de um aprendiz de inglês.

Foi possível perceber que as obras adaptadas são um tipo diferente de literatura quando comparadas à obra original, em virtude da extensão reduzida. Contudo, a maioria dos livros pode ser considerada fonte de elementos literários que instigam a imaginação, a reflexão, a emoção, a identificação com as personagens, assim como o estranhamento inerentes nesse tipo de linguagem artística.

As obras adaptadas, mesmo que de maneira limitada, conseguem propiciar ao leitor certa familiaridade com os aspectos linguísticos responsáveis pela compreensão textual, o que elucida a importância do estímulo da leitura de obras adaptadas na aprendizagem de uma língua adicional. Por serem fontes de *input* compreensíveis na língua-alvo, essas obras desempenham o papel essencial de possibilitar a exposição do leitor à forma natural da língua, sobretudo em virtude da mimetização do cotidiano e de situações de interação reais de comunicação. A leitura

de uma obra simplificada cumpre o papel de manter o filtro afetivo baixo, pois o leitor estará ciente de que o nível de cobrança em relação à interpretação e compreensão estarão em consonância com a sua proficiência linguística, ou apenas um pouco além dela, o que resultará em uma atividade de baixo stress, cujo foco será uma experiência complementar aos estudos da língua adicional.

A leitura de obras literárias, integrais ou adaptadas, contribui para que o leitor alcance níveis mais avançados de conhecimento linguístico. Esse avanço acontece, sobretudo, quando as obras são usadas dentro de uma abordagem que visa a possibilitar a interação dialética entre leitor e texto, permitindo que o leitor seja um agente ativo e participativo na construção dos sentidos. A leitura literária oportuniza uma experiência imaginativa, sensível e estética e, além de auxiliar no avanço linguístico, confere autonomia ao aprendiz. Autonomia no sentido de que o aprendiz pode ler obras literárias por escolha própria, dando continuação a um processo estabelecido em sala de aula.

Foi observado que a simplificação exagerada de obras adaptadas, como as dos livros 1 e 6, pode comprometer a experiência estética do leitor, sobretudo do leitor adulto, em virtude da ausência de cenas mais detalhadas. O livro 1, por ter sido produzido para o nível mais básico, é uma fonte empobrecida de elementos literários, mas, ainda assim, oferece um contexto significativo para aprendizes iniciantes. Da mesma forma o livro 6, por ser uma obra tipicamente infantil, pode oferecer estímulos a uma criança ou aprendiz no nível básico que esteja sendo exposto à língua inglesa por meio da contação de histórias e a relação entre o texto oral ou escrito com as ilustrações.

Conclui-se que as obras adaptadas constituem material com potencial pedagógico e que seu uso permite avanços significativos em conhecimentos nas dimensões literárias, socioculturais e linguísticas para aprendizes de inglês como língua adicional. Contudo, as obras adaptadas não substituem a leitura da obra original; dessa forma, a mediação do professor de L2 deve contribuir para que o aprendiz alcance seus objetivos e seja estimulado a alcançar um grau de proficiência que lhe permita ler obras clássicas ou contemporâneas na íntegra.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O Saldo da Leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-162.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar Magalhães. **Literatura brasileira**: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens. São Paulo: Atual, 2013.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. Tradução de Sandra G. T. Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67- 98.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GRELLET, Françoise. **Developing reading skills**: a practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge, Inglaterra, GB: Cambridge University Press, 2003.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos dos textos. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practices on Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, Stephen. **Input Hypothesis**: Issues and Implications. London: Longman, 1985.

KRASHEN, Stephen. **The power of Reading**. Portsmouth, NH: Heimemann, 2004.

KRASHEN, Stephen. **Second Language Acquisition and the Power of Pleasure Reading with Dr. Stephen Krashen**. 1 Webinar (1:07:42). SUNY Westchester Community College, 2022. Disponível em <<https://youtu.be/D6HuAlHpERA?si=PWp8WUoLl-4-jNDj>>. Acesso em 06 jun. 2023.

LEECH, Geoffrey; SHORT, Mick. **Style in Fiction**. Harlow: Longman, 1981.

LLOSA, Mario Vargas. Em defesa do romance. **Revista Piauí**, n. 37, p. 64-69, out. 2009. Disponível em: < <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/em-defesa-do-romance/>>. Acesso em: 11 de jul. de 2023.

NATION, Paul; WANG MING-TZU, Karen. Graded readers and vocabulary. **Reading in a foreign language**. Hawaii: University of Hawaii National Foreign Language Resource;

Center for Language & Technology, v. 12, n. 2, p. 355-380, 1999. Disponível em: <<https://nflrc.hawaii.edu/rfl/item/39>>. Acesso em 22 jul. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. de. (org). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

SCHÜTZ, Ricardo. **Language Learning - Language Aquisition**. 2018. Disponível em: <<https://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 51-66.

TAKAHASHI, Kazuko. Literary texts as authentic materials for language learning: The current situation in Japan. In: TERANISHI, Masayuki; SAITO, Yoshifumi; WALES, Katie (Eds). **Literature and language learning in the EFL classroom**. London: Palgrave Macmillan UK, 2015. p. 26-40.

TWAIN, Mark. **The adventures of Tom Sawyer**. Adaptação de G.C. Thonley. London: Longman Group, 1965.

TWAIN, Mark. **The adventures of Tom Sawyer**. Mineola, New York: Dover Publications, 1998.

TWAIN, Mark. **The adventures of Tom Sawyer**. Adaptação de F. H. Cornish. Oxford: Macmillan Heinemann ELT, 2005.

TWAIN, Mark. **The adventures of Tom Sawyer**. Adaptação de Jaqueline Kehl. Harlow: Pearson Education, 2008.

TWAIN, Mark. **The adventures of Tom Sawyer**. Adaptação de Nick Bullard. Oxford: Oxford University Press, 2008.

TWAIN, Mark. **The adventures of Tom Sawyer**. Adaptação de David A. Hill. Innsbruck: Helbling Languages Publishing House, 2009.

TWAIN, Mark. **The adventures of Tom Sawyer**. Adaptação de Peter Clover. New York: Starry Forest Books, Inc., 2020.

TWAIN, Mark. **The adventures of Tom Sawyer**. Adaptação de Valerie Tripp. New York: Starry Forest Books, Inc., 2021.