

# PREPARATIVOS DA AULA DE JAPONÊS COM O USO DE OBRAS LITERÁRIAS: ANÁLISE E ESTRATÉGIAS

## 日本語授業への文学作品導入: 作品分析と方法について

Kyoko Sekino<sup>1</sup>

Resumo: O uso de obras literárias no ensino de LE tem sido reconhecido benéfico, especialmente no aumento de vocabulário, esclarecimento contextual, melhoria na motivação dentre outros. Ao compreender a obra, há evidências da utilização da tradução mental para facilitar o processamento cognitivo eficaz na LM. No entanto, a análise textual pelo professor para estabelecer estratégias no ensino é pouco estudada, apesar da complexidade do texto literário. Nesta pesquisa, utiliza-se a ferramenta de *text-mining*, AntConc, para observar um texto usado em uma disciplina de japonês na Universidade de Brasília. O resultado demonstra várias características da obra como: personagens principais, frequência de ocorrência dos verbos, diferentes usos de partículas/auxiliares verbais. Por meio desses resultados, ressalta-se a importância da análise textual no uso de obras literárias para o ensino de LE, em que o professor decide o que e como ensinar a língua com eficácia, dentro da fluidez da história.

Palavras-chave: Ensino de japonês. Obras literárias. *Text-mining program*. Estratégias.

### 要約

外国語教育で文学作品を使うことの利点については確認されており、特に語彙の増加、文脈の明示、モチベーションの向上などがそれである。中でもテキストを解釈するうえで、頭の中で翻訳することの利点が指摘されており、母語での理解はより迅速、かつ効率的である。しかし、言語教育での文学を使ったストラテジーを構築する

---

1 Professora do curso de Licenciatura em Japonês e do Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9703-3030>. E-mail: [kyokosekino.unb@gmail.com](mailto:kyokosekino.unb@gmail.com)

ための教師のテキスト分析についてはほとんど言及されていない。本稿ではテキストマイニングプログラム、AntConcを使用し、授業で使ったあるテキストを分析した。その結果、その作品の様々な特徴が特定できた。例えば、主要人物、主に使われている動詞、一度しか使われていない動詞、異口同音に使われる助詞や助動詞などである。これらの結果から文学作品を言語教育に使う際、テキスト分析は非常に重要であり、それにより、教師が効率的に言語を教える際、ストーリーの流れの中で何をどのように教えるべきか決めることができる。

キーワード：日本語教育 文学作品 テキストマイニングプログラム ストラテジー

## 1. Introdução

Benefícios do uso de obras literárias para a leitura no ensino de línguas estrangeiras e/ou segunda língua (LE/L2) têm sido apontados por diversos estudos e devem ser observados, também, no ensino de japonês. Para estudantes de japonês no Brasil, em geral, falantes nativos da língua portuguesa brasileira (PB), os professores de literatura japonesa no ensino superior utilizam frequentemente a tradução de forma estratégica, confiantes de que essa técnica é adequada para alcançar os objetivos da aula. Todavia, a tradução afasta os alunos do contato com a obra original, ou seja, a língua. Se a literatura é um recurso linguístico e culturalmente profícuo, precisa-se promover seu uso, cuja otimização depende da análise e, portanto, da estratégia de ensino. Especialmente quando há escassez de materiais prontos como livro didático e cartilhas, os preparativos do professor são fundamentais para o planejamento das estratégias de aula.

Existem diversos materiais comercializados para treinar a leitura em japonês que, em particular, recorrem ao método de leitura extensiva<sup>2</sup>, onde disponibilizam-se livros editados com textos para leitura e demais atividades relacionadas. Os textos abrangem diversos gêneros, incluindo obras literárias de renome, mas, na maioria, são transcritas e adaptadas de forma mais simples para que os aprendizes de LE as entendam facilmente (HORST, 2005). A literatura é produto das atividades humanas da criatividade e imaginação com a língua, portanto, é “demonstração da arte” (PUSPITASARI, 2016) e nela existe a beleza. O contato com a obra literária influencia (in)diretamente o leitor pela beleza e integridade da história. Embora admita-se que os materiais de leitura extensiva possuem eficácia na aprendizagem de japonês, a facilidade da leitura com textos simplificados os faz perder sua beleza autêntica. A beleza toca o coração do leitor e deve ser compartilhada pelos alunos de japonês.

A obra literária pode atender a assuntos atuais do universo do aprendiz prontamente. Um exemplo corrente é o aumento da busca da obra francesa “A Peste” (1947), de Albert Camus (1913-1960), a qual foi o livro mais vendido em 2020 na Europa, segundo a BBC Brasil<sup>3</sup>. No relato de 20 de março de 2020, época correspondente ao início da pandemia,

---

2 *Extensive reading*, 多読 em japonês, um método de aprender a língua alvo por meio da leitura azerosa de um grande número de textos (contos) curtos e simples sem interromper o processo.

3 <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-51843967> acessado em dezembro de 2021.

o aumento no interesse foi instigado pela curiosidade do leitor em saber sobre o fim da epidemia, tentando aplicar o enredo nessa mesma realidade. A Revista Veja Online, por sua vez, previu um crescimento nas vendas da obra de José Saramago (1922-2010) “Ensaio Sobre a Cegueira” (1995), que trata o caos irrompido pela negatividade da natureza humana. Segundo a revista: “(e)m tempos de crise, não é incomum a explosão de vendas de clássicos literários capazes de trazer alguma luz aos leitores” (REVISTA VEJA ONLINE, 27 de março de 2020)<sup>4</sup>, ponto que aqui se ressalta. Logo, na presente pandemia, é proveitoso trazer para a sala de aula materiais que possibilitam o diálogo entre a realidade que se vive e a descrita nas obras. O professor, caso não encontre um material didático, deve criar novos meios para a aula com o desejo de atender estrategicamente essa pontualidade e/ou coincidência. O que se trata neste artigo é um método preparativo de análise do texto literário sobre a influenza espanhola, outra pandemia que ocorreu há 100 anos, para a aula de japonês.

Embora existam diversos estudos sobre uso de literatura no ensino de línguas, poucos trabalhos tratam o método de análise textual para o ensino. O artigo, então, relata uma experiência exploratória da análise de uma obra literária com um programa de *text mining* que mostra as características do texto. Formula-se a seguinte pergunta da pesquisa: Como análise textual com o uso do *text mining* poderá beneficiar o professor no uso de literatura no ensino da língua? Estabelecem-se os objetivos de identificar elementos linguísticos do texto a ser utilizado e sugerir um procedimento da análise. Como método, vale-se de um programa computacional de *text mining*, AntConc (LOWRENCE, a partir de 2006) para esta pesquisa. A construção do presente texto segue, após a introdução, de uma revisão dos estudos anteriores sobre o uso da literatura no ensino de LE/L2. Em seguida, apresenta-se o método de análise com AntConc, utilizando uma obra literária que foi lida e interpretada em sala de aula no primeiro e no segundo semestre de 2021 na Universidade de Brasília (UnB). Os resultados da análise serão expostos, a partir dos quais, discutem-se estratégias e problemas a serem resolvidos em termos de ensino.

## 2. Base teórica e revisão de literatura

### 2.1. O uso da literatura no ensino de LE

A leitura de obras literárias é uma experiência (COLLIE; SLATER, 1987)<sup>5</sup>, haja vista que a literatura assume um papel crítico em nossa vida (LANGER, 1995). Podemos conhecer a vida dos outros em um contexto que talvez não encontremos na nossa realidade e, por meio dessa experiência de leitura, podemos definir e/ou redefinir nossas crenças, instigando

---

4 <https://veja.abril.com.br/cultura/ensaio-sobre-a-cegueira-dispara-em-vendas-durante-a-pandemia> acessado em dezembro de 2021.

5 a imaginação no seguinte sentido: “uma obra literária pode transcender tanto o tempo quanto a cultura para falar diretamente com um leitor que vive em outro país ou em um período diferente da história” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 6, apud OLIVEIRA; LAGO, 2020).

a curiosidade intelectual e a imaginação<sup>6</sup> de modo a atribuir um novo valor à nossa vida. A leitura de literatura é, então, um engajamento significativo que comove e renova a pessoa. Entre diversos materiais autênticos no ensino de LE, a literatura é fortemente recomendada no tocante ao enriquecimento cultural e linguístico (COLLIE; SLATER, 1990; HEATH, 1996). Tecnicamente, a literatura traz contextos, com os quais o aluno desenvolve sua imaginação, aprende um amplo vocabulário e passa a comparar estrategicamente a cultura alvo e sua própria (STRONG, 1996). Widdowson (1977), por sua vez, menciona a vantagem da literatura, a qual permite ao leitor gerar sua própria interpretação, diferentemente de alguns gêneros textuais como manual ou as notícias. Para Puspitasari, há vários conflitos entre personagens com que o leitor desenvolve afetividade por identificar suas emoções, especialmente em romances. Não apenas a observação, os alunos aprendem, também, a forma como eles resolvem problemas: “Aponto sucintamente que estudantes podem absorver sabedorias e valores apresentados na estória”<sup>7</sup> (2016). Nation (1997) sustenta, da mesma forma, benefícios da leitura em LE, nos quais ressalta a habilidade do leitor de transcender de palavras para ideias. A leitura da literatura faz o leitor participar da história pessoalmente com suas próprias ideias, experiências, emoções, imaginação e criatividade.

A respeito da aprendizagem de LE, Puspitasari observa no seu estudo que a literatura promove um aumento no vocabulário com o uso do caderno de palavras para acompanhar a leitura. No Brasil, embora a aquisição de vocabulário não seja o principal objetivo da leitura pela Base Nacional Comum Curricular para ensino de inglês, Oliveira e Lago (2020) identificam o aumento espontâneo no vocabulário dos alunos após a leitura de um romance. Nation (1997) afirma a melhoria na velocidade da leitura, no acesso ao léxico e na fluência. Bell (2001), por sua vez, aponta para a proficiência em LE/L2 para estudantes que praticam uma leitura extensiva. Independente da literatura, Constantino e seus colaboradores (1997) relatam a correlação positiva entre leitores extensivos e suas pontuações no TOEFL. Elley (1991) observa em seu estudo empírico que crianças sobre imersão em livros com ilustração aprendem a língua-alvo (LA) mais rápido do que as demais. Sustenta também que essas crianças-leitoras aprendem a LA incidentalmente, sem instrução de sintaxe e de vocabulário. Essa aprendizagem incidental por meio da leitura extensiva é observada por outros estudos (DAY; BAMFORD, 1998; 2004; HEDGCOCK; FERRIS, 2009; HOLDEN, 2003; NATION, 2001; TAGUCHI; TAKAYASU-MAASS; GORSUCH, 2004; TIERNEY; READENCE, 2005), os quais dialogam com a Hipótese de Input defendida por Krashen (1982), a aquisição por uma maior exposição ao estímulo como um processo de osmose (BRYAN, 2011). Além da aquisição de LE, a motivação de aprender a língua-alvo é elevada pelo uso da literatura. Krashen (2004) afirma que a combinação da leitura de obras prazerosas e compreensíveis ajuda o leitor a constituir uma atitude positiva na leitura em L2. Dörnyei (2005) afirma o efeito positivo do uso da literatura na sala de aula de L2 por criar um clima elevado para a

---

6 De acordo com Amer (2012), “*It has been mentioned above that literature sparks learners’ imagination. This can be achieved through picturing or mental imagery*”.

7 *Briefly, students can also absorb wisdoms and values presented in the story.*

motivação.

Norland e Pruet-Said (2006), por sua vez, recebem as complexidades linguísticas da literatura em LE para o aprendiz iniciante: o comportamento linguístico diferente das palavras já aprendidas e a discrepância no valor entre a obra e o leitor. No que concerne ao sucesso da leitura extensiva, esta não deve ser uma tarefa difícil (BRYAN, 2011). De acordo com Horst (2005), é grande a chance de o leitor perder seu interesse ou a aquisição incidental quando o vocabulário desconhecido predomina no texto. Recomenda-se, então, que não mais que 5% do vocabulário, ou seja, mais que uma em 20 palavras corridas seja desconhecida. Nation (2006) também defende que um bom texto para a leitura deve se constituir de 95% a 98% de palavras já conhecidas pelo leitor, ou seja, contendo apenas entre 2% e 5% de palavras desconhecidas. Essas preocupações nos remetem à complexidade da seleção de obras literárias para a aula de línguas e também apontam a necessidade da preparação do texto a ser lido para otimizar a leitura fluente sem que ocorram interrupções.

Krashen (2004) indica benefícios da *narrow reading*, a leitura aprofundada com um único tema ou autor para facilitar a aprendizagem. Apóia, também, a *narrow listening* pela mesma hipótese de exposição à LE. Amer (2012) ressalta a importância da leitura em voz alta pelo professor, especialmente para alunos iniciantes de LE. Amer (1997) observa que eles pausam a cada palavra, o que acarreta na criação acidental de unidades sem sentido. Consequentemente, a leitura em voz alta os ajuda a não apenas descobrir unidades que possuem significado, mas também a reconhecer que a leitura é “um processo contínuo e significativo para construir uma unidade maior semântica do que focar em pistas escritas<sup>8</sup>” (AMER, 2012).

## 2.2. Tradução mental na aprendizagem de LE

A tradução mental é uma estratégia cognitiva usada em LE e reconhecida por professores e alunos. Na aprendizagem de LE, Kern afirma que a tradução demonstra “um aspecto de desenvolvimento importante em processos de compreensão em L2<sup>9</sup>” (1994, p.442), uma vez que a compreensão de LE é apoiada pelas duas línguas. O’Malley e colaboradores (1985) apresentam estratégias de aprendizagem de LE pela leitura de literatura, nas quais encontra-se a tradução como uma ferramenta de compreensão e/ou de produção em LE. A tradução como processo – *translating* – na aprendizagem de LE deve ser entendida como uma representação mental da LM no processo cognitivo de leitura de texto em LE. Kern, em seu estudo com aprendizes americanos de francês, observa o uso estratégico da tradução: eles processam algumas sentenças em francês na sua LM por meio da tradução mental e usam a tradução estrategicamente para a retenção de memória de alguns trechos como uma nota de rascunho. Todas essas observações podem indicar a facilidade cognitiva no processamento linguístico mais veloz na LM. Um dos alunos na

---

8 *a continuous, meaningful process of building larger semantic units rather than focusing on graphic cues.*

9 *an important developmental aspect of L2 comprehension processes.*

coleta de dados com o uso do método, Protocolo Verbal (*Thinking Aloud Protocol - TAP*), disse: “eu não a (sentença) leio nem em francês; eu a olho, mas penso nela em inglês<sup>10</sup>” (KERN, 1994, p.449). Esse processo cognitivo é a tradução mental.

Cook (2007) receia que a tradução em aprendizagem de língua é um campo mal percebido em virtude da associação negativa com o método de Tradução-Gramática e que a perspectiva da tradução é percebida sempre como produto em vez de processo, apesar de que a tradução é um processo que assume o papel de catálise entre duas línguas. Machida (2011) também ressalta a importância da tradução na aprendizagem de LE, valorizando o ato de traduzir, o qual requer bastante atenção para ambos “forma e significado” (p.742). A aprendizagem é resultado dessa comparação da forma e significado, avaliando o que faz (ou não faz) sentido em LE. A tradução, portanto, não é necessariamente a “quinta habilidade linguística” (WHYATT, 2012, p.23), mas uma prática que espontaneamente ocorre com qualquer pessoa para compreender a LE.

### 2.3. Abordagem pragmática da tradução

Nos Estudos da Tradução (*Translation studies*), diversos modelos de tradução (MUNDAY, 2016; VENUTI, 2021) têm sido apresentados e explorados até hoje, dentre os quais destaca-se aqui a abordagem pragmática baseada na Teoria de Relevância (TR) (SPERBER; WILSON, 1986). Na TR, o sucesso da comunicação depende do emissor que, por um lado, emite uma mensagem para o receptor e este, por outro, pode acessar a intenção da comunicação do emissor com o menor esforço cognitivo, otimizando efeitos contextuais. Pois, a manifestação linguística é realizada com um número limitado de palavras, as quais funcionam como pistas para o receptor entender a intenção do emissor pela inferência. Se essa manifestação linguística for clara e suficiente por si mesma, cumpre-se como explicatura. Do contrário, se ela for completada pela inferência do receptor, a parte que foi processada cognitivamente é implicatura. Por exemplo:

Maria deve chegar em casa encharcada. [A]

Se esse enunciado fosse dito em um dia chuvoso, pode-se deduzir pelo menos duas coisas, a saber: (1) A chuva é intensa; (2) Maria não tem guarda-chuva. A intenção do emissor pode ser apenas informar ao interlocutor a intensidade da chuva por meio desse enunciado. Contudo, se a intenção do emissor é isso, o enunciado [A] seria mais cognitivamente trabalhoso, a palavra “encharcada” é apenas uma pista que provoca uma associação com a chuva intensa.

Gutt (1990) fundamenta-se na TR e a aplica na tradução, elencando que o tradutor deve considerar o que o leitor da tradução sabe ou não do contexto do texto original para que possa criar uma tradução cognitivamente mais amigável. O estudioso compara a mensagem linguística com um *iceberg* (2005), em que a mensagem linguisticamente

---

10 *I don't even read it in French; I just look at it and think about it in English.*

emitida representa apenas a superfície. O resto fica submerso, portanto, invisível. Essa superfície visível, ou seja, a língua, deveria ser codificada para que o receptor consiga inferir o que está submerso, isto é, o contexto da situação onde surgiu a mensagem. Desse modo, para o Gutt, a intenção do emissor da mensagem codificada com poucas palavras (pistas) deve ser compreendida pelo tradutor e o significado da mensagem deve ser priorizado na tradução em detrimento da forma linguística.

### 3. Exploração metodológica

#### 3.1. Contexto

No curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília, acredita-se que o conteúdo ensinado ao aluno é o conhecimento fundamental para a formação do futuro professor. O conteúdo principal – língua japonesa –, então, é distribuído em oito semestres, terminando no penúltimo período antes da graduação. Esta última disciplina, Laboratório de Língua Japonesa, objetiva o aprimoramento da aprendizagem do aluno como uma síntese finalizadora. Observa-se uma tendência de aula em que se usa um texto longo, do qual a leitura necessariamente envolve a tradução para que os alunos o compreendam melhor.

A leitura coletiva é sempre demorada, não apenas pela complexidade caracterizada pela língua e texto em japonês, mas também por diversos fatores organizacionais da sala de aula. Sobretudo, existe a falta da análise do texto por parte do professor, conseqüentemente, ausência de estratégias de leitura, assunto explorado neste espaço.

No primeiro semestre de 2021, com a condição do ensino *online* emergencial, ministrei essa disciplina trabalhando a obra *Ryūkō Kanbō (Gripe Espanhola<sup>11</sup>)*. Almejando instigar a motivação do aluno, o texto foi lido em voz alta para otimizar a aula online e suprir a escassez dessa estratégia de leitura no nosso curso. O procedimento foi: (1) disponibilizar a leitura gravada; (2) interpretar a obra; (3) aplicar, esporadicamente, perguntas para verificar a compreensão do texto; (4) distribuir trechos para que todos os alunos gravassem a leitura. As gravações dos alunos estão a ser compiladas para um livro de áudio (em andamento). No segundo semestre de 2021, alterei a dinâmica, mantendo apenas (2) na sala de aula e incluí tarefas de resumo para cada trecho em japonês. Essa sequência de atividades a partir da leitura, interpretação, verificação do significado e resumos produzidos pelos alunos em japonês fez com que eles se aproximassem da atividade de tradução, criando o ambiente cognitivo da história lida.

Durante dois semestres de atividades, procurei uma forma melhor de usar a obra e engajei-me na sua análise textual, a qual pode revelar tanto as características do texto quanto uma forma metodológica de análise. Segue abaixo a descrição metodológica da análise e exploração da obra para facilitar aos alunos a atividade tradutória ou de leitura/interpretação.

---

11 O título da tradução foi traduzido pela turma, a qual fez a tradução do conto inteiro coletivamente durante e depois do semestre. A tradução será publicada em futuro próximo.

## 3.2. Preparativos da obra para a aula

### 3.2.1. Obra

Usou-se a obra *Ryūkō Kanbō* (Gripe Espanhola), 流行感冒, (1919) escrita por Shiga Naoya (1883-1971). O escritor tem por característica a descrição complexa do conflito psicológico na relação entre pessoas. Sua obra prima, *An'ya Kōro* (*Trajetória em noite escura*), 暗夜行路, foi estudada na dissertação de mestrado de Nagae (cf NAGAE, 2011) e traduzida posteriormente, único estudo sobre o autor e suas obras no Brasil.

#### 3.2.1.1. Resumo da obra

O narrador é um homem neurótico que descreve minuciosamente até mesmo a mudança de seu humor. Consciente da chegada da Influenza Espanhola, este alerta a família e as duas empregadas sobre o perigo da doença de modo a proibir contatos desnecessários com outros. A preocupação maior do narrador é a saúde da filha, Saeko, já que ele tivera perdido outro filho. Certo dia, chegava na cidade um teatro itinerário sazonal, um acontecimento esperado por todos da cidade, incluindo as jovens empregadas. Apesar da proibição imposta, Ishi, uma delas, não obedeceu ao patrão e foi ao teatro, mentindo sobre ter ido, mesmo após ser descoberta. O narrador decidiu, então, demiti-la pela preocupação com o contágio da doença e pela atitude teimosa e desonesta de Ishi. A demissão da jovem fez com que sua mãe enfrentasse o patrão, irritando-o até o limite, quando sua esposa intervém e ameniza a situação, revertendo a demissão. O narrador, sob o desprazer na convivência com Ishi, acabou contagiado pelo jardineiro, atingindo, conseqüentemente, toda a família. No entanto, a jovem, não contagiada, trabalhou dia e noite, atarefada com todos os afazeres de casa, ajudando no tratamento da família, especialmente o de Saeko. A dedicação de Ishi abrandou a desconfiança do narrador, o que o fez admitir que ela era uma moça simples sem nenhuma má intenção. No último um terço do conto, o narrador descreve a liberdade modesta que Ishi gozou na sua mocidade, mesmo trabalhando como empregada antes do seu casamento arranjado pela família. O narrador lhe deseja felicidades, apesar de que a vida prevista possivelmente não fosse muito feliz, dadas as tradições machistas. O conto traz a pandemia como plano de fundo, no qual se descreve a observação do narrador sobre a empregada doméstica, Ishi.

### 3.2.2. Transcrição

A primeira etapa é a transcrição da obra, já que a linguagem está de acordo com o uso da época (publicação em 1919), especialmente, palavras em *kanji*. A transcrição é importante para alterar a ininteligibilidade, além da baixa qualidade da digitalização. Vale mencionar que fazem necessárias, também, adaptações em *hiragana* e/ou *katakana* para facilitar a leitura. Logo, foram inseridos *furigana* para alguns *kanji*. Palavras grafadas como いふ、やうに, que são formas antigas de grafar *hiragana*, foram substituídas por いう、ように.



O texto original transcrito, portanto, possui 21.322 caracteres e corresponde à extensão de 14 folhas tamanho A4, considerando que cada folha abriga 1.500 caracteres aproximadamente.

### 3.2.3. Divisão

Dividiu-se o texto em 45 trechos para facilitar a leitura. Alguns trechos têm diversos parágrafos, enquanto outros têm apenas um parágrafo, mas extenso. Não foi padronizado o tamanho dos trechos, visto que o volume variado pode acentuar o ritmo da leitura, tendo, ora a leitura volumosa, ora leitura fácil e rápida, em cada aula.

### 3.3. Método de análise do texto – uso de *AntConc*

O *AntConc* é um programa de *text mining*<sup>12</sup> criado por Lowrence (2006). Ele é simples, mas produz alguns dados básicos que poderão ser utilizados em diversas análises posteriores. Nesse tipo de análise com o *text mining*, o problema do japonês é a inserção de espaço para a separação entre as palavras. O autor oferece outro programa, *SegmentConc*, que funciona para separar as palavras com base nos morfemas. Caso opte por não trabalhar com a base morfológica, cada pesquisador deve organizar o texto manualmente. Nesta análise, após aplicar o *SegmentConc*, manualmente trabalhei, por exemplo: “言って-い-た-よう-だ (itteitayouda “-“ é a separação entre morfemas)” para juntar como “言っていたようだ”, pois o objetivo não é a análise gramatical nem morfológica, mas a criação de unidades que possuam sentido. Essa operação, de fato, é maçante e demanda muita atenção e tempo.

## 4. Resultados

Apresentarei resultados de possíveis explorações do programa *AntConc*. O programa demonstra a frequência das palavras. A análise foi implementada a partir da lista dessa frequência.

### 4.1. Análise das personagens principais da obra

Verificou-se o número de menções das personagens, onde observa-se principalmente: eu como narrador, esposa (妻) do narrador, filha – Saeko (左枝子), duas empregadas, Ishi (石) e Kimi (きみ). A Tab. 1 apresenta a contagem. O motivo dessa verificação parte da percepção sobre a discrepância entre meu entendimento e o dos alunos sobre o que a obra trata. O conto descreve a vida e perfil de Ishi observado pelo narrador durante a endemia. Mas, nenhum aluno considerou que a obra se tratava de uma história sobre ela (Fig.1). Essa discrepância chamou atenção e, por isso, apresenta-se uma figura para observar a menção de cada nome.

---

<sup>12</sup> *Text mining* é um processamento automático de buscar padrões textuais em texto(s).

**TABELA 1: O número de menções dos nomes das personagens principais.**

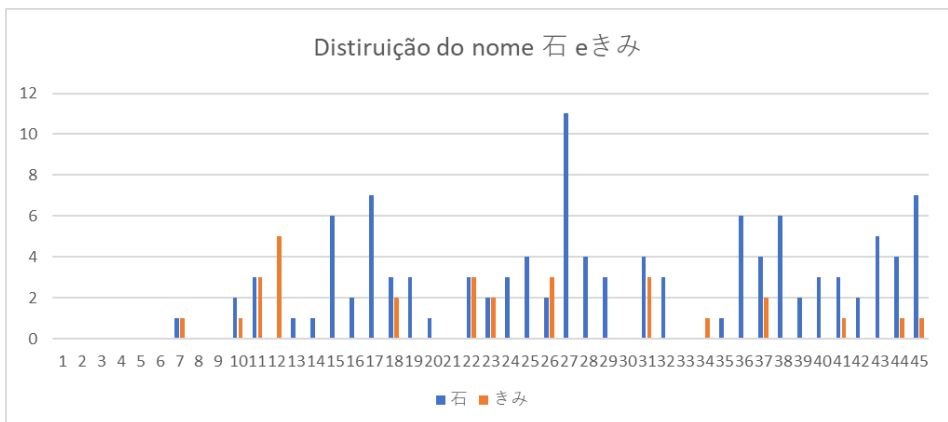
Personagem	frequência
石	112
(私	106)
妻	62
左枝子	40
きみ	29
私たち	23

**FIGURA 1: Pergunta sobre o tópico principal da obra (16 respostas)**



Verificou-se, então, a distribuição da ocorrência dos nomes Ishi 石 e Kimi きみ, a outra empregada, ao longo da obra para uma comparação.

**FIGURA 2: A distribuição da menção de 石 e きみ no conto**



O eixo X (linha horizontal) mostra o número de trechos conforme mencionada a divisão em 45 partes. O autor concentrou a menção de Ishi no trecho 27, quando trata da sua demissão. Todavia, esse trecho não é o ponto culminante da história. Este, no caso, estaria nos trechos 36 e 37, quando o narrador muda sua visão sobre Ishi por ter se dedicado à família durante o tratamento da influenza. A partir desse ponto, Ishi aparece em todos os trechos, ou seja, ela se torna o foco do conto. No entanto, é interessante que os alunos não tenham percebido isso.

## 4.2. Lista de vocabulário pela frequência

O *AntConc* possui a função de disponibilizar uma lista de palavras de acordo com sua frequência. Utilizando este método, verificou-se que há 1775 palavras e expressões. Expressões, porque algumas palavras foram agrupadas em vez de separadas por classes gramaticais e/ou unidades morfológicas. Na lista, as primeiras palavras, sem dúvida, são partículas japonesas como は(349)、の(331)、に(277) etc. que aparecem frequentemente ao longo do texto (o número de frequência entre parênteses). Nas 7ª e 8ª posições, já aparecem o nome 石 - *Ishi*(112) e 私- eu (102), quem narra. Somente com essa lista, pode-se notar como a empregada é comentada e distribuída ao longo da história, conforme observado na Fig.2.

Há diversos verbos, somando-se aproximadamente 50, embora o uso não seja equilibrado em termos de frequência. Veja as tabelas abaixo:

**TABELA 3: A lista de verbos pela ordem de maior frequência (verbos usados mais de 5 vezes no texto)**

	Verbo	Frequência		Verbo	Frequência		Verbo	Frequência		Verbo	Frequência
1	言う	92	7	出る	20	13	働く	12	19	くれる(助)	7
2	する	67	8	話す	17	14	考える	10	20	死ぬ	6
3	思う	42	9	ある	17	15	持つ	9	21	くれる	6
4	帰る	41	10	知る	15	16	笑う	8	22	寝る	6
5	来る	27	11	呼ぶ	13	17	おく(助)	8	23	感じる	6
6	見る	26	12	聞く	12	18	別れる	7			

**TABELA 4: A lista dos verbos usados uma vez ao longo do texto.**

forma que apareceu no texto	forma de Dic.	Obs.
縫っていた	縫う	
見送っている	見送る	
見通しておしまいになる	見通す	
訴えて	訴える	
誘われた	誘う	voz passiva
賛成だった	賛成する	
贈られてきた	贈る	voz passiva
輸入して	輸入する	metafórico
近づいた	近づく	
間に合わなかった	間に合う	
避けたい	避ける	
雑談して	雑談する	
離れた	離れる	
非難する	非難する	
預けて	預ける	
顧みた	顧みる	

Nota-se que os verbos da Tab.3 são aqueles que aparecem ainda no nível elementar da aprendizagem de japonês. Na Tab.4, por sua vez, se relacionam verbos que aparecem apenas uma vez ao longo do texto. Nessa tabela, na primeira coluna (esquerda), apresentam-se os verbos na forma em que os mesmos aparecem. Tratam-se de *kanji* complexos se comparados com os da Tab.3, embora, tanto o significado como o uso não sejam complexos. No entanto, admite-se que daria mais trabalho para leitores reconhecerem o *kanji* com seu significado, já que o desconhecimento causa impedimentos na leitura. Os verbos de menor frequência, na sua maioria, podem exigir dos leitores um esforço extra para a verificação de *kanji*, leitura e significado. Acredito que a complexidade dos *kanji* é sempre um desafio em termos de leitura de um texto longo, uma vez que essa verificação compromete o fluxo de leitura e a compreensão da história com a dispersão da atenção para consulta.

Não obstante, o problema não é só com verbos de menor frequência, mas com os verbos de maior frequência também. Na Tab.5, elencam-se as formas do verbo 言う, que aparecem no texto.

**TABELA 5: O verbo 言う com as formas que aparecem no texto e sua frequência.**

言った	27	言えない	2	言えた	1	言わない	1
言って	14	言いかける	1	言った通り	1	言われた	1
言う	10	言い出し	1	言っておき	1		
言っている	7	言い出す	1	言ってくれ	1		
言っていた	6	言い立てて	1	言ってくれる	1		
言い	3	言い聞かして	1	言っていました	1		
言い出した	3	言うんで	1	言ってる	1		
言われて	3	言うんです	1	言わせた	1		

Destaca-se, por exemplo, 言う, na coluna esquerda, que aparece 10 vezes. A Tab.6 apresenta o verbo flexionado com outras palavras no próprio texto. Na Tab.7, encontram-se tentativas de tradução de cada caso da Tab. 6.

**TABELA 6: A imagem da busca de AntConc de 言う**

Hit	KWIC	File
1	お前の稽古をするから是非暇をくれと 言うかと思うと、また、急にそんなことを言い出すし。	t40.txt
2	と 言って、そのままにしている。私は、ある時 それを妻に 言うかも知れないと 待つような気持ちでいた。しかし 石	t31.txt
3	「お前 よく言ってくれ。なるべくあっさり 言うがいいよ」「よく言い聞かしても..... だめね？」と妻は	t27.txt
4	先に認めてやろう、そして どうせむこうで暇をもらいたいと 言うだろうから、仕方がない 暇をやろうと考えた。元右衛	t22.txt
5	を 本当とは 思っていない。お前 まで 愚図々々 言う と、また、 癪癪 を 起こすぞ」私	t20.txt
6	った。後 で 私 は「あ の ように、 はっきり 言う なら、 それ 以上 疑う の は 嫌だ	t16.txt
7	に 対 だ っ た。石 は ひどく 不 愛 想 に な っ て し ま っ た。妻 が 何 か 言う の に ろくろく 返 事 も し な っ た。別 れ の あ い さ つ	t43.txt
8	見 送 っ て い る 石 が、こ う し て 長 く 別 れ る 時 に 左 枝 子 が 何 か 言う の に 振 り 向 き も し な い の は 石 ら し い か っ っ て 自 然	t43.txt
9	決 め た。き み が 使 い か ら 帰 っ た 時 に 一 緒 に 行 く と 言う の で、私 だ け 一 人 先 に 帰 っ て き た。	t23.txt
10	が 東 京 へ 行 く の と 同 時 に 暇 を と る と 言う の で、私 た ち も そ の 気 で 後 を 探 し た が な か な か い い	t38.txt

**TABELA 7: Tradução da Tabela 6 com anotações explicativas.**

		Função	Observação
1	... achava que <i>iria pedir</i> ..., porém, de repente, me pediu....	Pedido	か
2	Fiquei com a esperança de que (ela) <i>podia dizer</i> isso para minha esposa...	Probabilidade	かもしれ ない
3	(Falé direitinho). <i>Fale</i> isso o mais simples possível	Imperativo	言う (の) が
4	Suponho que (ela) <i>provavelmente pediria</i> demissão...	Pedido, volição	だろう
5	Se você também <i>ficar manhosa</i> , virá histérica de novo!	Atitude	と
6	Já que <i>declarou</i> tão abertamente, .....	Causa	なら
7	Ishi mal respondia, mesmo que minha esposa <i>falava</i> .	Frase adversativa	のに
8	...não olhava atrás, apesar da Saeko <i>dizer-lhe</i> alguma coisa		のに
9	Voltei só, porque Kimi <i>confirmou</i> que iria juntos, ...	Causa	ので
10	Já que me <i>avisou</i> sua demissão na hora de nós irmos ao Tokyo, ....		ので

Na Tab.7, o importante é identificar uma unidade maior para a tradução como uma unidade que faz sentido. Assim, na minha tradução, além do verbo “dizer”, o tempo verbal, modo, significado etc. já foram ajustados. O leitor, então, deve identificar a função da frase. A partir dessa identificação, a função orienta o leitor a decidir a tradução do verbo “dizer” como “pedir”, “falar”, “confirmar” ou “avisar”, com exceção do no. 5 das Tab. 6 e 7., 愚図愚図言う (guzuguzu iu to)... que foi interpretado por mim como uma atitude manhosa, em vez do ato de dizer.

Outro exemplo com alta frequência é o uso do indicador ので e から. A Tab.8 demonstra o uso das partículas: as duas indicam a causa, especialmente ので, que assume essa função exclusiva da emissão de causa. Enquanto から assume essa função, este pode, também, indicar direcionalidade, como “a partir de X para Y”.

**TABELA 8 – Frequência de ので e から no texto.**

ので	から	
Causa	Causa	Direção
19	28	48

Essa direcionalidade de から tem ramificações de tempo e espaço, incluindo a de uma pessoa para outra (ex. 妻から聞いた, [ouvi da minha esposa]) e/ou de um estado para outro (ex. 曲解から悲劇が起こった, [a partir do entendimento distorcido, ocorreu uma tragédia]). Assinalar no texto indicadores C (causa) ou D (direção) pode ajudar o leitor-aluno a decodificar o significado.

Pela lista de frequência do *AntConc*, nota-se uma frequência maior de ような e ように (adjetivo-NA, ou seja, *Keiyoudoushi*), totalizando 16 vezes cada. Seu uso é peculiar, pois as vezes pode funcionar como auxílio verbal. ような é sempre seguido por um substantivo (*Meishi*) e, especialmente nesse texto, 6 casos dentre 16 são seguidos por 気 ou 気持ち, como 「... ような気がする」、 「... ような気持ち (になる、でいた)」.

**TABELA 9: 16 ocorrências registradas com ような, destacando-se seu uso seguido com 気 ou 気持.**

1	工を使っている町の製糸工場で四人死んだ という	ようなうわさが一段ついた話として話されていた。私は	t33.txt
2	はよく叱りもした。じりじりと不機嫌な顔で困らす	ようなことはしなくなった。大概の場合、叱って3分後には	t37.txt
3	配してくれた事は認めているし、という	ようなことを言った。私は石に汚名をつ	t27.txt
4	。結婚して初めて、この家だったのかと思ったという	ようながある。私の家のとなりの若い方の	t39.txt
5	置いた。みすみず病人を増やすにきまっている	ような事業をなぜ中止しないのだろうと思	t7.txt
6	もなかった。女中を町へ使いにやる	ような場合でも私たちはグズグズ店先	t6.txt
7	、石の家の山を止めさせておいて、初茸狩に行く	ような場合、関の家でも何か用意しておく、自家のお	t29.txt
8	その言葉の調子には偽りを言っている	ような所は全くなかった。それ故妻は素	t16.txt
9	。私は一人の間だけその場を避けたい	ような気も起したがそれは妻も同様な	t25.txt
10	く私のそれを話し合っって笑っている	ような気がした。しかし、それは私にとって	t4.txt
11	らしかった。それより皆から暴君にされた	ような気がして不愉快だった。石は素より	t18.txt
12	全く平常の通りになってしまった。しかし私は前の	ような気持では石を見られなかった。何だかきらい	t32.txt
13	。私は、ある時それを妻に言うかも知れないと待つ	ような気持ちでいた。しかし石はついにそのことは知ら	t31.txt
14	が乱暴だと眉のあいだにしわができる	ような気持ちになるが、この男の子と自分	t2.txt
15	みさんとが立っていた。きみは立いた後の	ような赤い目をしていた。このことには全く	t22.txt
16	んだからね。こう言ってやったら、びくりました	ような顔をして、はあ、はあ、って言うてるの	t30.txt

O uso de ように é mais complexo, visto que o leitor precisa observar um contexto mais amplo onde se insere a palavra. A Tab.10 demonstra seu uso. Nota-se que nas palavras que seguem depois de ように há uma tendência:

**TABELA 10: 15 frequências de ように.**

Hit	KWIC	File	
1	をどうかして、自分の家に入れない	ようにしたいと考えた。この前、町の医	t6.txt
2	「なるべく、しかし、左枝子を抱かさない	ようにしろよ」根戸にいる従弟が来た	t17.txt
3	たちはグズグズ店先で話し込んだりしない	ようにと喧しく言った。女中たちも衛	t6.txt
4	小学校の運動会に、左枝子を連れていく	ように、と妻に動めていた。しかし、この頃	t6.txt
5	。しかし、今年だけは特別に行かない	ようにと書いて、その代わり、風邪が終	t7.txt
6	のは不愉快だった。後で私は「あの	ように、はっきり言うなら、それ以上	t16.txt
7	質から暇を取ってもらうのだからという	ように、前に「とにかく悪い」といった言葉	t27.txt
8	と立っていた。こういって、全部みずぼらしい	ように思えるが、若い男や若い女たちが	t8.txt
9	持の上で自分とは対岸に立っている	ように感じられた。いやに気持が白けて暫	t18.txt
10	、今年の秋からあまり厚着をさせない	ように慣らさないためですよ」夏の間、	t3.txt
11	を見に行くおばあさんたちに会った。約束した	ように手織りの木綿の温かそうな半襟を	t9.txt
12	の中が大変静かになった。夏から秋になった	ように淋しく感じられた。「演劇を見に行った時、出	t44.txt
13	がそれに全く無関係であることを私に知ってもらいたい	ように言った。「やっぱり行ったのか」「へえ、自分のためを見	t23.txt
14	しおいていただけない？」と小声で哀願する	ように言った。妻も目を潤ませていた。「狭い	t28.txt
15	来る所に会ったのだ」妻は呆れたという	ように黙っていた。「石はもう帰そう。ああいう奴に守り	t24.txt

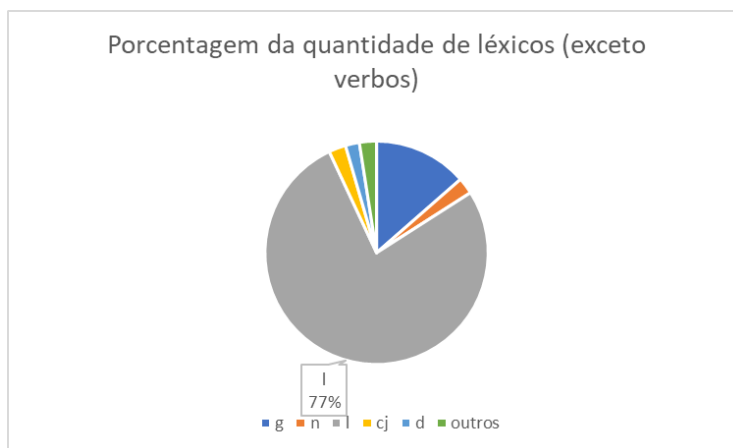
De acordo com a Tab.10, é interessante orientar os alunos para observar o tipo de sentença em que ように se encontra. No nº 1 está o desejo; 2, 3, 5 e 10 estão as sentenças de pedido ou ordem; 4 a recomendação. A frase anterior de ように indica o conteúdo do desejo, pedido, ordem ou recomendação. Entendendo a função, cada um pode articular esse advérbio na tradução ou interpretação. O resto indica “de jeito de”, por exemplo, no nº 6 é “como aquele”. Outros 7, 8, 9,11,13,14,15 são igualmente “de jeito de”, mas parecem uma metáfora, trazendo

exemplos. Como é um advérbio, ように modifica o verbo que segue e, em geral, interpreta-se “como se fosse”, descrevendo um fenômeno com a utilização de uma metáfora ou exemplo com detalhes do ato que segue. Assim, no nº14, a ação principal é 言った. Mas, como “disse como implorasse...”, buscando-se uma metáfora naquele comportamento.

#### 4.5. Léxicos e expressões conceituais

Observa-se um grande número de léxicos ou expressões que possuem um conceito, embora muitos apareçam apenas uma vez. O uso da literatura é interessante por expor o aluno a estas expressões, as quais são adquiridas ao longo da história. Indago, contudo, se a elaboração de uma lista de vocabulário ajuda efetivamente na compreensão da obra. A Fig.3 demonstra visualmente que 77% do total (1775), equivalente a 841 unidades, são as lexicais.

**FIGURA 3: Porcentagem da quantidade de léxicos (g – palavras gramaticais; n – nomes próprios; l – léxicos (incluindo expressões excluindo verbos); cj – conjunções e outros)**

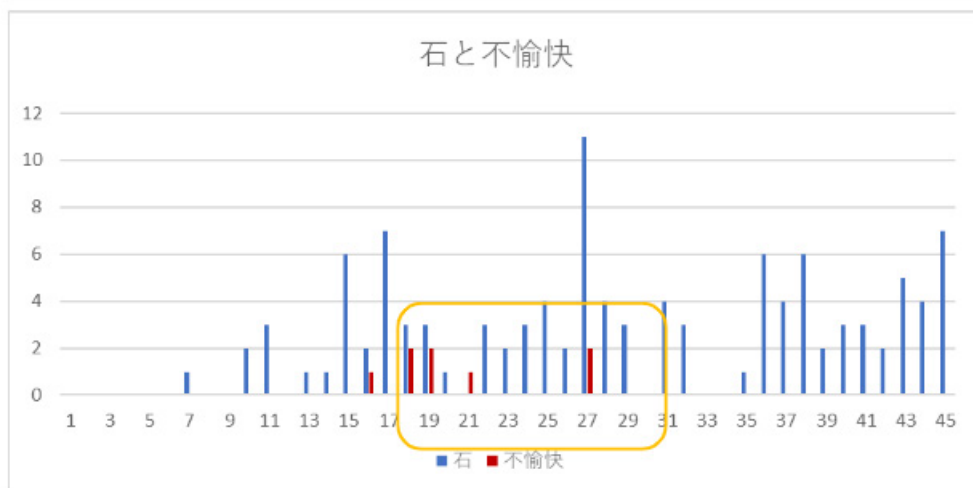


Percebe-se que é impossível ensinar todas as palavras para o aluno adquiri-las ou para traduzir o texto verificando a maioria delas. Todavia, algumas palavras são interessantes de se ensinar dentro do contexto. Ilustrarei a relação de um léxico com a Ishi. O adjetivo-NA ou *Keiyoudoushi*, 不愉快な (ふゆかいな) talvez não seja uma palavra frequentemente vista nos livros didáticos de língua. Nesse conto, aparece sete vezes, cuja frequência é relativamente alta como um léxico. É fácil ensinar a equivalência de dicionário de 不愉快な = não agradável, mas é interessante apresentá-la mais sistematicamente para que o aprendiz entenda em que contexto se usa a expressão.



A palavra 不愉快な é um estado que o narrador sentiu com a situação na qual Ishi foi envolvida. A Fig.4 demonstra as ocorrências deste adjetivo-NA em relação à frequência de citação de Ishi.

**FIGURA 4: A correlação da frequência da personagem Ishi, com a palavra, 不愉快な, “não agradável”**



Usa-se a palavra quando o narrador sentiu incômodo com a desobediência da Ishi, quem ele queria demitir sem enfrentá-la diretamente, deixando a negociação com sua esposa. Esse tipo de destaque da palavra poderia ser eficaz em termos do ensino/aprendizagem, visto que o contexto está bastante esclarecido.

## 5. Discussão

A análise textual é importante, haja vista que informa ao professor o perfil do texto com características da linguagem e textualidade possivelmente não percebidas apenas pela leitura. Esse apoio técnico possibilita-lhe pensar estratégias de ensino. O sucesso do uso de materiais autênticos, especialmente, a literatura, depende de, dentre outros, como o professor a prepara e introduz. Portanto, a análise exaustiva é pertinente. Especialmente, materiais didáticos da literatura japonesa são escassos no Brasil, apesar da disponibilidade ampla de obras originais. Os materiais usados após serem analisados devem ser compilados e publicados para um amplo uso futuro.

O processo preparativo minucioso também é importante para o professor criar um ambiente cognitivo sobre o universo que se trata na obra escolhida. Uma análise com as palavras-chave ou protagonistas principais já demonstra o percurso

da história que conduz ao tópico principal do texto. No presente estudo, a pandemia assume o plano fundo da história para o autor ilustrar uma empregada jovem. Por meio dessa identificação da característica da obra, o professor precisa levar o aluno para uma leitura aprofundada em vez da superficial. Apesar da recomendação de Horst (2005) e Nation (2001; 2006), para o estudante universitário, talvez seja interessante proporcionar uma leitura de desafio para garantir a satisfação, a qual estimula a motivação (DÖRNYEI, 2005). As dificuldades do vocabulário e das estruturas não conceituais devem ser trabalhadas mais sistematicamente em vez de pontualmente para evitar o desvio de atenção no fluxo da leitura.

A partir daí, uma atividade cognitiva como a tradução mental (KERN, 1994; O'MALLEY, 1985) deve ser levada à consciência do aluno e promovida pelo uso de estratégias do professor, lidando com a função da memória como nota de rascunho mental mais eficientemente e atividades de tradução pontual de alguns trechos de difícil compreensão. Como visto em “よな気もち...”, “よな気がする”, algumas expressões podem ser processadas mais facilmente na LM com o conhecimento da função dessa combinação e com a inferência de como se diria isso na LM.

Na prática da tradução, em geral, unidades menores são trabalhadas nas primeiras instâncias como léxico. Contudo, o professor deve conduzir o aluno para perceber um contexto mais amplo (GUTT, 1990; 2005) para que a leitura na sala não se torne uma aula de gramática. Se o foco não for a história, não serão atendidos os efeitos esperados do uso da literatura como atividade que permite a interpretação individual (WIDDOWSON, 1977), aprendizagem da emoção (LAGER, 1995) e encontro com a belas artes linguísticas (PUSPITASARI, 2016).

Uma análise textual é necessária e deve ser a mais objetiva possível para que o professor entenda as características e comportamentos linguísticos presentes no texto. No intuito didático, vale dividir a obra em alguns trechos para estabelecer uma quantidade mais curta de leitura, ajudando o aluno a visualizar uma meta. Assim, ele pode planejar seus estudos de forma consciente. O professor, por outro lado, pode planejar a distribuição da leitura com algumas ênfases, em vez de ler no mesmo ritmo, quando se sabe a tendência do vocabulário, o mapeamento das tramas, a localizações das personagens, termos e correlações dentre outros. Os comportamentos linguísticos dos verbos podem ser trabalhados antes para que a leitura do aluno flua sem a dispersão da atenção.

Embora não se explore neste artigo o léxico, acredito que não seja eficaz criar uma mera lista de vocabulário ou glossário simplesmente seguindo a ordem da aparição no texto. Como vimos com a palavra 不愉快な, o ensino sistemático dela com contexto em que se insere pode impressionar o aluno pelo uso.

Levando em consideração a prática da tradução, acredito que seja desnecessário traduzir toda a obra, já que a aquisição do japonês é o objetivo principal. Se o professor fizer a leitura interpretando alguns trechos deixando outros para o aluno traduzir, isso promoverá a aprendizagem, porque, primeiro, o estudo não fica maçante por traduzir o texto; segundo, se a atividade tradutória estiver intercalada pelas interpretações do professor, o aluno pode

perceber o que foi mal compreendido. Ressalto nesse ponto que a tradução praticada se relaciona mais fortemente com o processo de aprendizagem/aquisição da língua por meio de estratégias do professor na atividade de leitura.

Esse preparativo faz o professor criar um ambiente cognitivo sobre a obra e, assim, se familiarizar com a linguagem, personagens e a estrutura contextual geral. O domínio da obra pelo professor é a chave do sucesso da aula de língua com o uso da literatura, haja vista que a literatura não é apenas um texto, mas obra de beleza e criatividade cuja leitura permanece como experiência na memória do aluno.

## 6. Conclusão

A leitura de um texto literário utilizando materiais autênticos é ideal, mas formas de usar ou de como preparar a leitura e interpretação são pouco discutidas. Experimentalmente, usei o AntConc, o qual demonstrou uma análise textual e assinalou indicações interessantes que podem ser tratadas com estratégias de ensino. Se a primeira leitura de uma obra literária pelo professor se trata da avaliação emocional, a segunda leitura deve ser mais técnica. Contudo, a avaliação técnica poderá ficar mais sistematizada quando usar uma ferramenta computacional de análise textual, visto que ela demonstra quantitativamente os dados do texto. Essa análise poderá ser fonte e base de estratégias de ensino da língua com a obra literária e deve ser praticada e apropriada pelo professor. O domínio do material é fundamental para o sucesso da aula e a aquisição e aprendizagem do aluno.

## Referências bibliográficas

- AMER, A.A. The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. **ELT Journal**, 51, 1, 1997. p.43-47.
- AMER, A.A. Using literature in reading English as second/foreign language. **ERIC online**. 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED528593>.
- BRYAN, S. Extensive reading, narrow reading and second language learners: Implications for libraries. **The Australian Library Journal**, 60:2, 2011. p.113-122.
- DAY, R.; BAMFORD, J. Extensive Reading in the second language classroom. In: DAY, R. (Ed.) **Cambridge Language Education**. Cambridge, London. 1998.
- COLLIE, J; SLATER, S. **Literature in the language classroom**. Cambridge Univ. Press, London. 1987.
- DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition**. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 2005.
- ELLIS, R. Task-based research and language pedagogy. **Language Teaching Research**, 4, 2000. p.193-220.
- ELLEY, W. Acquiring literacy in a second language: the effect of book-based programs. **Language learning** 41-(3), 1991. p.375-411.

- GUTT, E.A. A Theoretical Account of Translation – Without a Translation Theory. **Target** (2), 1990. p.135–164.
- GUTT, E.A. On the Significance of the Cognitive Core of Translation. **The Translator** 11(1), 2005. p. 25–49.
- HEATH, S. Re-creating literature in the ESL classroom. **TESOL Quarterly**, 30, 4, 1998. 1996. p.776-778.
- HEDGCOCK, J. S.; FERRIS, D. R. **Teaching readers of English: students, texts, and contexts**. Routledge, New York. 2009.
- HORST, M. Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian modern language review*, vol. 61, n.3 March, 2005. p.355-382.
- HOLDEN, W. Student attitudes toward graded reading: A preliminary investigation. **Bulletin of Hokuriku University**, 27, Sapporo, 2003. p.145-158.
- HUCK, C. Books for emergent readers. In B. E. Cullinan (Ed.). **Invitation to read: More children's literature in the reading program**. International Reading Association. Newark. 1992.
- KRASHEN, S. The case for Narrow Reading. **Language Magazine** 3 (5). 2004. p.17-19
- KRASHEN, S. The case for narrow reading. **TESOL Newsletter**, 15, 23. 1981.
- KERN, R.G. The role of mental translation in second language reading. **SSLA**, 16. 1994. p. 441-461.
- Langer, J. A. (1997). Literacy acquisition through literature. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 40, 8, 606-614.
- MACHIDA, S. Translation in teaching a foreign (second) language: A methodological perspective. **Journal of language teaching and research**, vol.2, n. 4, 2011. pp.740-746.
- MUNDAY, J. **Introducing translation studies**. 4<sup>th</sup>. ed. Routledge, London, 2016.
- NAGAE, N. H. A vida de Shiga Naoya. **Estudos Japoneses**, n.21, 2001. p.65-89.
- NAGAE, N. H. **Trajatória em noite escura**. Tradução do: SHIGA, N. 暗夜行路 **An'ya Koro**. Ateliê Editorial, São Paulo. 2011.
- NATION, I.S.P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge Univ. Press, Cambridge. 2001.
- NORLAND, D.L.; PRUETT-SAID, T. **A Kaleidoscope of Models and Strategies for Teaching English to Speakers of Other Languages**. Libraries Unlimited/Teacher Idea Press, Westport. 2006.
- O'MALLEY et al. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. **Language Learning**, 35,1985. p.21-46.
- PUSPITASARI, E. Literature-based learning to build students' vocabulary. **Journal of Foreign Language Teaching and Learning**, vol.1, no.1, 2016. p.49-60.
- SPERBER, D.; WILSON, D. **The relevance: Communication and cognition**. Blackwell, London, 1986.

- STRONG, G. (1996). Using literature for language teaching in ESOL. **Thought Currents in English Literature**, 69, 1996. p.291- 305.
- TAGUCHI, E.; TAKAYASU-MAASS, M.; GORSUCH, G.J. Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. **Reading in a Foreign Language** 16 (2). 2004.
- TIERNEY, R. J.; READENCE, J.E. 2005. **Reading strategies and practices: a compendium**. 6<sup>th</sup> ed. Pearson, Boston. 2005.
- VENUTI, L. (Ed.) **Translation studies reader**. 4<sup>th</sup> ed. Taylors & Francis, London. 2021.
- WIDDOWSON, H. **Stylistics and the teaching of literature**. Longman, London. 1997.
- WHYATT, B. **Translation as a human skill: From predisposition to expertise**. Adam Mickiewicz Univ. Press, Poznań. 2012.

*Recebido em 27 de maio de 2022*  
*Aprovado em 01 de agosto de 2023*