



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens**

**Frank da Silva Gonçalves**

**O USO DA LITERATURA NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

**Belo Horizonte (MG)**  
**2019**

**Frank da Silva Gonçalves**

**O USO DA LITERATURA NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

**Área de Concentração:** Processos Discursivos e Tecnológicos.

**Orientador:** Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho

**Belo Horizonte (MG)  
2019**

Gonçalves, Frank da Silva.  
G635u O uso da literatura no ensino de português língua estrangeira /  
Frank da Silva Gonçalves. – 2019.  
280 f. : il.  
Orientador: Jerônimo Coura Sobrinho

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de  
Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de  
Linguagens, Belo Horizonte, 2019.  
Bibliografia.

1. Literatura. 2. Material didático. 3. Língua portuguesa - Estudo  
e ensino - Falantes estrangeiros. 4. Educação intercultural. I. Coura  
Sobrinho, Jerônimo. II. Título.

CDD: 469.824



**CEFET-MG**

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

**Frank da Silva Gonçalves**

**O uso da Literatura no ensino de português língua estrangeira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 10 de junho de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Jerônimo Coura Sobrinho - Orientador, Dr. - CEFET-MG  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª. Aparecida Regina Borges Sellan, Dr.ª – PUC-SP  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.ª. Ida Lucia Machado, Dr.ª – UFMG  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy – UFMG  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Vicente Aguiar Parreiras, Dr. – CEFET-MG  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente ao orientador, Jerônimo, que com paciência, compreensão e atenção ao meu trabalho, foi um dos grandes responsáveis pela realização desta tese.

Agradeço aos professores do Posling pelos ensinamentos e reflexões que foram proveitosos no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da secretária do Posling, especialmente, à Sandra e à Alice, assim como aos funcionários da SRI pela gentileza e atenção a todos.

Ao professor Renato e à professora Regina pela contribuição no exame de qualificação.

Aos colegas e aos professores do PEC-G, Plac e Curso de Extensão de PLE do CEFET-MG.

Agradeço a minha família e amigos pelo incentivo na conclusão desta pesquisa. Ao CEFET-MG e à CAPES pela bolsa de estudos.

# O USO DA LITERATURA NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

## RESUMO

A presente tese tem como tema o uso de textos literários no ensino de português língua estrangeira (PLE), com o objetivo de descrever e discutir esse uso em materiais didáticos e na prática docente no CEFET-MG com o intuito de explicitar o potencial da literatura como uma ferramenta para estabelecer uma abordagem intercultural. Para isso, partimos de uma discussão sobre o papel da literatura no ensino de PLE e sobre o lugar desses textos nos livros didáticos e na prática docente. Nesse contexto, percebemos que a literatura vem sendo empregada como pretexto para a exploração de aspectos gramaticais, lexicais, fonológicos e atividades de compreensão escrita. Além disso, verificamos a contribuição do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) como instrumento de promoção da abordagem intercultural por meio do compartilhamento de unidades didáticas para o ensino de PLE. Com referência em teorias que discutem o papel da literatura e a abordagem intercultural no ensino de línguas, analisamos, primeiramente, essas unidades didáticas e materiais didáticos produzidos por docentes de PLE com base em textos literários. Posteriormente, analisamos e discutimos a prática de ensino, com esses materiais, de quatro docentes em diferentes contextos de aprendizagem de PLE no CEFET-MG. Nesse sentido, esta pesquisa tem um cunho qualitativo envolvendo o estudo de caso. As análises dos materiais indicam que os elaboradores das unidades didáticas cumprem, em parte, o que PPPLE propõe metodologicamente. Já os materiais dos docentes são concebidos tanto em bases comunicativas como estruturalistas. No que se refere aos docentes de PLE, constatamos que eles exercem um papel fundamental para o desenvolvimento de uma abordagem intercultural da literatura. O estudo mostra que, para adotar uma postura de professor interculturalista no trabalho com a literatura, o docente necessita estar sensibilizado para isso. As reflexões apresentadas, nesta tese, podem contribuir para a formação de professores e na elaboração de materiais didáticos interculturais.

**Palavras-chave:** Literatura, Materiais Didáticos, PLE, Abordagem Intercultural.

# THE USE OF LITERATURE IN TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

## ABSTRACT

This thesis has as theme the use of literary texts in the teaching portuguese as a foreign language (PLE), with the purpose of describing and discussing this use in materials and teaching at CEFET-MG with the aim of explaining the literature potential as a resource to establish an intercultural approach. For this, we start from a discussion about the role of literature in the teaching of PLE and the place of these texts in textbooks and in teaching practice. In this context, we perceive that literature has been used as a pretext for exploring grammar, vocabulary, pronunciation and reading activities. In addition, we verified the contribution of the Portal of Portuguese Foreign Language Teacher/ Non-Mother Language (PPPLE) as an instrument to promote the intercultural approach through the sharing of didactic units for teaching PLE. Based on theories that discuss the role of literature and the intercultural approach in language teaching, we analyze, firstly, these didactic units and didactic materials produced by PLE teachers through literary texts. Subsequently, we analyzed and discussed the teaching practice, with these materials, of four teachers, in different language learning contexts of PLE in CEFET-MG. In this regard, this research has a qualitative character involving the case study. The analysis of the materials indicates that the designers of the didactic units comply, in part, with what PPPLE proposes methodologically. On the other hand, teachers' materials are conceived in both communicative and structuralist bases. With regard to teachers of PLE, we find that they play a key role in the development of an intercultural approach through literature. The study shows that, in order to adopt an interculturalist teacher's role through literature, the teacher needs to be sensitized to this. The reflections presented, in this thesis, can contribute to professional development of teachers and the development of intercultural teaching materials.

**Keywords:** Literature, Teaching Materials, PLE, Intercultural Approach.

# EL USO DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS LENGUA EXTRANJERA

## RESUMEN

La presente tesis tiene como tema el uso de los textos literarios en la enseñanza de portugués lengua extranjera (PLE) con el objetivo de describir y discutir su uso en materiales didácticos y en la práctica docente en CEFET-MG con la finalidad de revelar el potencial de la literatura como herramienta para el establecer un abordaje intercultural. Para ello, partimos de una discusión acerca del papel de la literatura en la enseñanza de LE, especialmente en PLE, y acerca del lugar de esos textos en los manuales didácticos y en la práctica profesoral. A todo esto, se ve la literatura siendo tratada como pretexto para trabajar la gramática, vocabulario, fonética y la comprensión escrita. Además, se observa la contribución del Portal de Profesores de Portugués Lengua Extranjera (PPPLE) como herramienta de promoción del abordaje intercultural compartiendo unidades didáctica para la enseñanza de PLE. Con base en teorías que discuten el papel de la literatura y el abordaje intercultural en el ámbito de la enseñanza de lenguas, analizamos, primeramente, las unidades didácticas y los materiales didácticos producidos por los profesores de PLE a partir de textos literarios. Posteriormente, analizamos y tratamos de discutir la práctica con esos materiales, de cuatro profesores, en distintos contextos de aprendizaje de PLE en el CEFET-MG. Esta pesquisa tiene un carácter cualitativo y está basada en estudio de casos. Los análisis de los materiales indican que los elaboradores de las unidades didácticas cumplen, en parte, lo que el PPPLE propone metodológicamente. Los materiales de los profesores están concebidos tanto en bases comunicativas como estructuralistas. En lo que se refiere a los profesores de PLE, constatamos que ellos desempeñan un papel fundamental para el desarrollo de un enfoque intercultural de la literatura. El estudio muestra que para adoptar una postura de profesor interculturalista en el trabajo con la literatura, el profesor necesita estar sensibilizado para ello. Las reflexiones presentadas, en esta tesis, pueden contribuir a la formación de profesores y en la elaboración de materiales didácticos interculturales.

**Palabras clave:** Literatura, Manuales Didácticos, PLE, Abordaje Intercultural

# L'USAGE DE TEXTES LITTÉRAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT DE PORTUGAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

## RÉSUMÉ

Cette thèse a pour thème l'usage de textes littéraires dans l'enseignement de portugais langue étrangère (PLE) afin de décrire et discuter cette utilisation dans des matériels didactiques et dans les pratiques des enseignants au CEFET-MG pour expliciter le potentiel de la littérature comme outil pédagogique dans une approche interculturelle. Pour cela, nous partons d'une discussion sur le rôle de la littérature dans l'enseignement du PLE et sur la place de ces textes dans les manuels scolaires et dans la pratiques des enseignants. Dans ce contexte, nous repérons que la littérature est utilisée comme support d'activités de grammaire, vocabulaire, phonologie et compréhension écrite. Outre cela, nous avons vérifié la contribution du Portail du Professeur de Portugais Langue Étrangère (PPPLE) en tant qu'instrument permettant la diffusion de l'approche interculturelle grâce au partage d'unités didactiques pour l'enseignement du PLE. Sur la base de théories qui traitent du rôle de la littérature et de l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues, nous analysons, d'abord, ces unités didactiques et les matériels didactiques élaborés par des professeurs de PLE à partir de textes littéraires. Par la suite, nous avons analysé et discuté la pratique pédagogique, avec ces matériels, de quatre enseignants dans différents contextes d'apprentissage du PLE au CEFET-MG. Dans ce sens, cette recherche a un caractère qualitatif impliquant l'étude de cas. L'analyse des matériels indique que les concepteurs des unités didactiques respectent, partiellement, ce qui est proposé méthodologiquement dans le PPPLE. D'autre part, les matériels pédagogiques sont conçus sur des bases à la fois communicatives et structuralistes. En ce qui concerne les enseignants de PLE, nous constatons qu'ils jouent un rôle clé dans le développement d'une approche interculturelle de la littérature. L'étude montre que, pour adopter le rôle de professeur interculturel en travaillant avec la littérature, il faut le sensibiliser à cela. Les réflexions présentées, dans cette thèse, peuvent contribuer à la formation d'enseignants et à l'élaboration de matériels didactiques interculturels.

**Mots-clés:** Littérature, Matériel Didactique, PLE, Approche Interculturelle.

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1	- O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira	60
Figura 2	- Modelo de Competência Comunicativa Intercultural de Byram	91
Figura 3	- Exemplo de Unidade Didática do PPPLE - Nível II	119
Figura 4	- Bloco de Atividades da Unidade Poema Pátria / Timor-Leste - Nível III	138
Figura 5	- Bloco de Atividades da Unidade Moçambicanismos / Moçambique - Nível II	139
Figura 6	- Bloco de Atividades da Unidade Descrição e Comparação de Textos / Timor-Leste - Nível III	142
Figura 7	- Bloco de Atividades da Unidade A Arte de Ler e Escrever / Brasil - Nível III	143
Figura 8	- Bloco de Atividades da Unidade Audição e Leitura de Poemas / Timor-Leste - Nível III	143
Figura 9	- Bloco de Atividades da Unidade Poesia / Brasil - Nível I	144
Figura 10	- Atividade de Preparação da Unidade Um poema: Um Sentimento/Angola	152
Figura 11	- Bloco de Atividade da Unidade Tata-Mailau - Nível 1	154
Figura 12	- Unidade Favela: Um Problema Social / Brasil - Nível 3	156
Figura 13	- Unidade Um poema: Um Sentimento / Angola - Nível 2	158
Figura 14	- Unidade Contos Timorenses / Timor-Leste - Nível 2	158
Figura 15	- Unidade ABC da Pátria / PLH - Nível 3	158
Figura 16	- Atividade para a Letra da Música Numa Sala de Reboco	170
Figura 17	- Atividade para a Poesia Tupã	172
Figura 18	- Poema Integral de Mário Cesariny	188
Figura 19	- Atividade Adaptada da Unidade A escola é... / PLH - Nível 2	196
Gráfico 1	- Quantidade de Textos Literários por Nível de Proficiência nas Unidades do portal	129
Gráfico 2	- Quantidade de Textos Literários por Países nas Unidades do Portal	130
Gráfico 3	- Quantidade de Gêneros Literários Presentes nas Unidades do Portal	132
Gráfico 4	- Habilidades Trabalhadas com a Literatura nas Unidades do Portal	135
Gráfico 5	- Ocorrência de Tarefas Propostas para a Literatura nas Unidades do Portal	147
Gráfico 6	- Ocorrência de Textos Literários nas Subdivisões das Unidades Didáticas	151

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Os Livros Didáticos de Português Língua Estrangeira	46
QUADRO 2	- Prefácios de Livros Didáticos de Português Língua Estrangeira	49
QUADRO 3	- Níveis de Proficiência do PPPLE	60
QUADRO 4	- As Abordagens da Cultura no Ensino de Línguas	72
QUADRO 5	- Modelo de Análise por Tarefas de Puren (2012)	98
QUADRO 6	- Disciplinas e Cursos de PLE	107
QUADRO 7	- Categorias de Análise dos Materiais	111
QUADRO 8	- Estrutura das Unidades Didáticas do PPPLE	120
QUADRO 9	- Marcadores Temáticos mais Recorrentes nas Unidades	131
QUADRO 10	- Tipos de Atividades Propostas para a Literatura	137
QUADRO 11	- Ocorrência de Interatividades nas Propostas de Atividades para a Literatura	141
QUADRO 12	- Ocorrência de Recursos Tecnológicos nas Atividades com Literatura	145
QUADRO 13	- Exemplos de Tarefas Propostas para a Literatura nas Unidades	148
QUADRO 14	- Os Textos Literários nos Materiais Didáticos Empregados pelos Docentes	164
QUADRO 15	- Textos e Unidades Usadas por P1	178
QUADRO 16	- Textos e Unidades Usadas por P3	187
QUADRO 17	- Textos e Unidades Usadas por P4	192

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PLE	- Português Língua Estrangeira
PPPLE	- Portal do Professor de Português Língua Estrangeira
LE	- Língua Estrangeira
LM	- Língua Materna
L2	- Língua Segunda
CPLP	- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
QEQR	- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SIPLE	- Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
PAB	- Plano de Ação de Brasília
IILP	- Instituto Internacional da Língua Portuguesa
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unicamp	- Universidade Estadual de Campinas
Plac	- Português Língua de Acolhimento
PEC - G	- Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
HQ	- História em Quadrinhos
CEFET-MG	- Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Celpe-Bras	- Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
PLH	- Português Língua de Herança
PFE	- Português para Falantes de Espanhol

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 O Texto Literário no Ensino de Português Língua Estrangeira.....	24
1.1 Confluência Língua, Literatura e Cultura no Ensino de LE.....	24
1.2 A Literatura nas Metodologias de Ensino de LE.....	35
1.3 As Abordagens sobre a Literatura no Ensino/Aprendizagem de LE.....	40
1.4 Os Materiais Didáticos para Ensino de PLE.....	44
1.5 O Texto Literário nos Materiais Didáticos e na Prática Docente de PLE....	48
1.6 O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE).....	57
CAPÍTULO 2 A Abordagem Intercultural de Ensino de Línguas Estrangeiras.....	66
2.1 A Evolução do Conceito de Cultura.....	66
2.2 A Abordagem da Cultura no Ensino de PLE.....	70
2.3 A Abordagem Intercultural no Ensino de LE.....	74
2.4 Fundamentos da Abordagem Intercultural.....	77
2.5 A Competência Intercultural.....	86
2.6 A Formação de Professores Interculturalmente Sensíveis.....	92
2.7 Os Materiais Didáticos numa Abordagem Intercultural.....	96
CAPÍTULO 3 Metodologia da Pesquisa.....	102
3.1 A Disposição da Pesquisa.....	102
3.2 O Paradigma Qualitativo.....	103
3.3 O Estudo de Caso.....	104
3.4 A Ética na Pesquisa.....	105
3.5 Delimitação do Corpus e Contexto da Pesquisa.....	106
3.6 Os Sujeitos da Pesquisa.....	109
3.7 Instrumentos e Procedimentos de Geração de Registros.....	110
3.8 Critérios para Análise de Registros.....	115
CAPÍTULO 4 Apresentação e Análise dos Registros.....	117
4.1 O Texto Literário nos Materiais Didáticos de PLE.....	117
4.1.1 O Texto Literário nas Unidades Didáticas do PPPLE.....	117

4.1.2 O Texto Literário nos Materiais Didáticos Elaborados pelos Docentes.....	163
4.2 O Uso dos Materiais Didáticos na Prática dos Docentes do CEFET-MG.....	176
4.2.1 Cultura, Sociedade em PLE.....	178
4.2.2 Módulo de Produção Textual de PLE (Plac).....	187
4.2.3 Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira .....	192
4.2.4 Produção Oral em Língua Portuguesa para Estrangeiros.....	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	209
APÊNDICES.....	218
ANEXOS.....	251

## INTRODUÇÃO

O uso da literatura no processo de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)<sup>1</sup> não é uma prática recente. Os textos<sup>2</sup> literários sempre ocuparam certo lugar nas aulas de línguas; no entanto, sua presença sempre oscilou e é influenciada por diferentes posturas metodológicas. De maneira geral, a literatura é considerada, para alguns, como um texto complexo e com pouca utilidade no ensino linguístico funcional, centrado no uso da língua em interações reais. Para outros, ela pode contribuir para o estudo do léxico, da gramática e da pronúncia (PEYTARD, 1982; BESSE, 1982; SEOUD, 1994; CUQ; GRUCA, 2005; SERRANI, 2005). Além dessas vantagens, a presença da literatura em aulas de línguas pode favorecer o contato com outras culturas, permitindo uma melhor compreensão de si mesmo e do outro. Com isso, a aprendizagem de LE promoverá uma maior aceitação da diversidade cultural (MCKAY, 1999; SIVASUBRAMANIAM, 2006).

Consciente desse potencial da literatura como instrumento para favorecer uma abordagem intercultural e com a finalidade de contribuir para uma reflexão acerca do lugar do texto literário e sua importância no ensino de PLE<sup>3</sup>, o objetivo central desta tese foi descrever e discutir o uso desses textos no ensino de PLE, no CEFET-MG, numa perspectiva intercultural. Para tal, este estudo averiguou, primeiramente, a presença da literatura em materiais didáticos<sup>4</sup>. Consideramos os materiais didáticos aqueles produzidos pelos próprios docentes sujeitos deste estudo e as unidades didáticas do *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira* (PPPLE). Posteriormente, analisamos o uso desses materiais na prática de ensino de quatro docentes de

---

<sup>1</sup> Em oposição à língua materna (L1), isto é, a primeira língua que aprendemos, definimos língua estrangeira (L2) como aquela que aprendemos, por necessidade, para interagir socialmente e nos comunicarmos com outros. Nesse sentido, qualquer língua materna pode torna-se língua estrangeira (CUQ; GRUCA, 2005).

<sup>2</sup> Um texto pode ser escrito ou falado como, por exemplo, uma música, um poema, um artigo de jornal, um fragmento de romance, um diálogo etc. (TOMLINSON, 1998).

<sup>3</sup> Adotamos nesta pesquisa a sigla PLE, em detrimento de português língua adicional, de herança, de acolhimento etc.), para designar uma categoria mais ampla de ensinar e aprender português e que incluía esses diferentes espaços.

<sup>4</sup> Concebemos material didático na perspectiva de Tomlinson (1998) como qualquer material empregado para auxiliar no ensino de LE. Exemplos: livros didáticos, fotocópias, vídeo, etc.

PLE do CEFET-MG. Quanto aos objetivos específicos, este trabalho analisou a composição e propostas de atividades com textos literários dos materiais didáticos, especialmente, das unidades disponíveis no PPPLE. Além disso, investigou como o professor se apropria dos materiais, tendo em vista o que está prescrito como atividades para a literatura. A partir disso, analisamos se essa apropriação conduz a uma abordagem intercultural da literatura no ensino de PLE.

Para entendermos a importância de reflexões em torno do uso da literatura numa perspectiva intercultural, contextualizamos o lugar desses textos nas metodologias de ensino de línguas. Entre os principais pontos relativos ao percurso da literatura nessas metodologias, destaca-se seu lugar privilegiado no método gramática-tradução. Nesse método, o processo de aprendizagem estava orientado para o acesso à literatura, como representante da própria cultura e de modelo estético, linguístico e moral a ser reproduzido pelo aprendiz. Com o surgimento da metodologia direta que, preconizava sobretudo a produção oral, o componente cultural passa a ser apresentado de forma explícita como valores culturais. Desse modo, a presença da literatura diminui e ela passa a servir apenas como fonte para um trabalho de leitura por prazer nos níveis mais avançados.

Posterior a esse momento, o componente literário deixa de ser um elemento essencial para aprendizagem de línguas com o advento da metodologia áudio-oral, retornando para as aulas de LE com o surgimento da abordagem comunicativa<sup>5</sup> (CUQ; GRUCA, 2005). Nesta abordagem, houve um incentivo para a introdução de textos autênticos no processo de aprendizagem da LE, assim, a literatura, em suas diversas manifestações textuais como crônicas, poemas, contos etc., passa a dividir lugar com outros textos de gêneros variados (editorial, cardápio, calendário, boletim meteorológico, entrevistas e reportagens de rádio e TV etc.) nos livros didáticos. Nessa abordagem, a referência à cultura está centrada em eventos da vida cotidiana

---

<sup>5</sup> Abordagem é concebida neste trabalho na perspectiva de Almeida Filho (2005), como uma filosofia de trabalho que incluem pressupostos, crenças e princípios sobre o que é aprender e ensinar uma língua. Por outro lado, metodologia refere-se a uma pedagogia de ensino, os procedimentos essenciais para ensinar a língua.

(comportamento e aspectos não-verbais) que acompanham a comunicação linguística (GERMAIN, 1993).

A partir dessa noção de cultura como prática social, o aprendiz passa a ser sensibilizado com relação aos comportamentos e regras sociais da língua-alvo. Parte-se do entendimento que o desconhecimento dessas regras pode gerar mal-entendidos ou obstáculos na compreensão<sup>6</sup> dos textos (GERMAIN, 1993). Por conseguinte, fez-se necessário repensar o processo de aprendizagem da língua envolvendo a cultura. Nesse contexto, a abordagem intercultural passa a ser incentivada no ensino de LE, com a finalidade de dirimir esses mal-entendidos e preparar o aprendiz para conviver com as diferenças culturais. Por esta razão, é proposto por Byram (1997) um modelo de competência comunicativa intercultural (CCI) a ser desenvolvido no aprendiz, preparando-o para interagir com outras culturas (BYRAM, 1997).

No ano 2000, assistimos ao surgimento da perspectiva acional para o ensino de línguas apresentada pelo Conselho da Europa por meio do *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (QECR). Nessa perspectiva, o aprendiz assume o papel de ator social e a aprendizagem de uma língua-cultura está orientada para a realização de ações sociais com língua (QECR, 2000). Com essa proposta metodológica, reforça-se um ensino de língua indissociado de cultura, pautado numa abordagem intercultural, como forma de facilitar o diálogo e a convivência entre diferentes culturas. No ensino acional, segundo o QECR (2000), a literatura deve estar presente no ensino, pois é considerada patrimônio cultural, isto é, "um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido" na prática docente (QECR, 2000, p. 89). Nesse sentido, ela exerce um papel cultural importante, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência intercultural no aprendiz.

Podemos perceber, diante do exposto, que as abordagens contemporâneas de ensino de LE passam a se orientar não somente pelo

---

<sup>6</sup> Compreensão e interpretação serão usadas como sinônimos nesta tese. Observamos que, de maneira geral, os termos leitura, compreensão e interpretação são tomados nos materiais didáticos, ora como sinônimos, ora referindo-se a tarefas distintas a serem cumpridas pelo aprendiz. Importante destacar que, nos descritores de níveis de proficiência do PPPLE, o termo compreensão é empregado para se referir à capacidade que o aprendiz deve alcançar no que tange o contato com diferentes gêneros textuais.

desenvolvimento da competência comunicativa, mas de uma competência comunicativa intercultural. A abordagem intercultural surge como uma proposta de sensibilização do aprendiz com relação a outras culturas. Desse modo, busca-se prepará-lo para interagir e conviver com o outro num mundo globalizado. Revisitando a perspectiva intercultural de diferentes autores, Mendes (2004, p. 124), propõe que essa abordagem seja entendida como uma "força potencial" que deve orientar a prática docente, planejamento e elaboração de materiais na aprendizagem de línguas-culturas. Nesse contexto, esta tese discute o lugar e o aproveitamento dos textos literários a partir desse cenário metodológico. Consideramos que a literatura, por representar uma realidade cultural, se torna um instrumento privilegiado para estabelecer relações e discussões livres de estereótipos e preconceitos.

Paralelamente à mudança de interesse quanto ao uso de textos literários nas metodologias de ensino, a preocupação com relação ao aproveitamento desses textos vem mobilizando reflexões teóricas comprometidas em demonstrar seu potencial na aprendizagem de LE (COLLIE; SLATER, 1987; GOLDENSTEIN, 1990; LAZAR, 1993; DUFF; MALEY, 2003). Dentre os argumentos mais contundentes a favor da literatura no ensino de LE é que ela pode suprir as necessidades linguísticas, estéticas, intelectuais e, também, interculturais.

As contribuições teóricas de especialistas da área do ensino de LE sugerem uma linha de ação pedagógica, por meio de propostas de abordagens da literatura: estilística (PEYTARD, 1982), temática (GERFAUD; TOUREL, 2004), estrutural (WAGNER, 1965), semiótica (BENAMOU, 1971), psicológica (PAPO; BOURGAIN, 1989), sociocrítica (PEYTARD, 1982) e antropológica (GUILLÉN, 2009; DEMOUGIN, 2007) - da literatura. Com isso, busca-se garantir a presença dos textos literários e até mesmo justificar o seu lugar no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

De modo geral, essas abordagens estão ancoradas em teorias linguísticas ou literárias. O foco de estudo varia ora centrado no objeto/texto (estilística, temática, estrutural e semiótica), ora no sujeito/aprendiz (psicológica, sociocrítica e antropológica). Resumidamente, elas buscam no

trabalho com a literatura enfatizar: a explicação do texto, a relevância dos temas, o sistema da língua, a análise semiótica, a formulação de reflexões subjetivas, a análise sociocultural do universo literário e a análise antropológica da literatura (representações, estereótipos etc.).

Com base nesse quadro teórico e metodológico acerca do texto literário no processo de ensino/aprendizagem de LE, concebemos que o uso desse texto autêntico, que representa um uso real da linguagem, favorece o desenvolvimento da competência comunicativa, assim como servir de instrumento para a instauração de uma abordagem intercultural. Nesse passo, o uso da literatura promove um maior respeito com relação às diferenças culturais entre os povos, nos alunos e professores (DE CARLO, 1998; ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999).

Em se tratando de ensino/aprendizagem de PLE, a inclusão da literatura em livros didáticos ocorre com o objetivo de servir de pretexto para a instalação de exercícios de gramática, vocabulário e pronúncia. A respeito da prática docente, percebemos um esforço para se trabalhar a interculturalidade e o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas por meio da literatura (TAKAHASHI, 2008; DELL'ISOLA; PRAZERES, 2013; REICHERT, 2013; SILVA, 2016). No que se refere ainda à interculturalidade, foi criado o PPPLE, com a finalidade de oferecer aos professores uma variedade de materiais e recursos para o ensino de PLE. Com uma orientação metodológica, semelhante à perspectiva acional no que tange a concepção de língua indissociável da cultura, de aprendizagem por meio de tarefas e no estabelecimento de níveis de proficiência, o PPPLE defende, igualmente, o emprego de uma abordagem intercultural de ensino de PLE.

É nesse cenário de oscilação de interesse e variadas funções da literatura que esta pesquisa se insere. Levando-se em conta, igualmente, a questão da interculturalidade no ensino de PLE, questionamos como os textos literários são utilizados na prática dos professores do CEFET-MG, numa perspectiva intercultural, defendida pelo PPPLE e motivada por abordagens contemporâneas de ensino/aprendizagem de LE? Outra questão que nos colocamos é *como a literatura vem sendo trabalhada nas unidades*

*disponibilizadas pelo PPPLE, que se pretendem interculturais, e nos materiais produzidos pelos docentes de PLE?* Compartilhando a ideia de que a literatura favorece, numa visão utilitarista, a aquisição de uma LE como outros textos autênticos, defendemos nesta tese que as propostas pedagógicas para a literatura podem avançar para a exploração de questões estéticas, de estabelecimentos de trocas interculturais e de propostas que promovam seus usos sociais.

A relevância desta investigação está relacionada ao objetivo central que é descrever e discutir o uso da literatura em PLE numa abordagem intercultural. Isso se deve ao fato de encontrarmos ainda poucos estudos sobre o uso da literatura nessa abordagem e sobre o compartilhamento de unidades didáticas do PPPLE com textos literários. Desse modo, visualizamos a importância de pesquisas inseridas no quadro metodológico da abordagem intercultural como uma contribuição para a concretização de uma intervenção pedagógica com objetivos de aprendizagem fundamentados nessa abordagem.

Além disso, temos observado nas pesquisas sobre o trabalho com a literatura nos livros didáticos e em sala de aula, que esses textos vêm sendo utilizados como pretexto para se trabalhar preferencialmente a estrutura da língua. Além disso, percebemos também que a maioria das propostas de atividades para a literatura se resume em roteiros de questões de compreensão semelhantes às aplicadas aos textos informativos. Desse modo, acreditamos serem importantes contribuições que promovam a integração entre linguística e literatura no ensino de LE e proponham discussões sobre esses usos demonstrando outras alternativas didáticas para a abordagem do texto literário em LE.

Buscando dar prosseguimento aos debates acerca da didática da literatura no ensino de LE, enfatizamos agora a prática docente com o intuito de desvendar como o texto literário é introduzido e trabalhado no ensino de PLE numa abordagem intercultural. Este trabalho se justifica na medida em que há escassez de pesquisas sobre o uso da literatura, trazendo reflexões úteis quanto aos modos de trabalhar textos literários em sala de aula, dedicando-se ao procedimento da abordagem intercultural. Além disso, este estudo está em

consonância com o aumento de alunos estrangeiros no CEFET-MG em razão da política de internacionalização da língua portuguesa possibilitada pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), além de políticas educacionais dessa instituição voltadas para o acolhimento de imigrantes e refugiados, por meio de projeto de extensão que trata do Ensino de Português como língua de acolhimento (PLAc). Assim, o aprimoramento no uso da literatura pode contribuir muito, promovendo a interação entre diferentes culturas e facilitando a aquisição da língua portuguesa.

Para responder à questão norteadora desta tese como a literatura vem sendo usada nos materiais didáticos e na prática docente de PLE no CEFET-MG, foi realizada uma pesquisa qualitativa focada no caso específico do uso da literatura no CEFET-MG, campus 1. Assim, foram realizadas observações da prática de quatro docentes com materiais didáticos elaborados por eles mesmos ou unidades didáticas do PPPLE contendo textos literários. Essas observações ocorreram em cursos de extensão e disciplinas de graduação em Letras, direcionados para o ensino/aprendizagem de PLE, durante o primeiro semestre de 2017. Além disso, efetuamos uma análise dos materiais utilizados pelos docentes e das unidades didáticas com textos literários recolhidas no PPPLE. Inicialmente, esta pesquisa estava voltada somente para o uso das unidades do PPPLE com literatura que se pretendem interculturais. Contudo, na impossibilidade de garantir que essas unidades estivessem sempre presentes nas aulas, em razão dos conteúdos e dos planejamentos dos cursos, reorientamos nossa pesquisa para o uso da literatura de forma ampla, levando-se em conta outros materiais com textos literários introduzidos pelos docentes.

Nesse quadro, a contribuição da pesquisa aqui apresentada está no estudo da abordagem intercultural, que se desenvolve no processo de ensino/aprendizagem de PLE por meio do uso de textos literários e das unidades do portal PPPLE. Com isso, esperamos que este estudo desenvolva uma reflexão didática sobre a relação entre abordagem intercultural e a literatura, tanto para a prática docente quanto para elaboração de unidades didáticas com textos literários do PPPLE. Além disso, este trabalho pretende

colaborar para o aprimoramento do portal e para a formação de professores sensíveis interculturalmente no ensino de PLE.

Esta tese está estruturada em quatro capítulos. No primeiro e segundo capítulos trazemos as contribuições teóricas que nortearam a pesquisa. No capítulo inicial, discutimos a confluência língua, literatura e cultura na aprendizagem de LE e (TODOROV, 1980; BRAIT, 2000; EAGLETON, 2001; BAKHTIN, 2006) o ensino de literatura em LE (BRUMFIT; CARTER, 1986). Além disso, apresentamos um breve relato sobre o lugar da literatura nas metodologias de ensino de LE (GERMAIN, 1993; QECR, 2000), das diferentes abordagens da literatura em LE (LAZAR, 1993; PEYTARD, 1988; COLLIE; SLATER, 1987), do papel da literatura no material didático e na prática de PLE (MORITA, 1998; TAKAHASHI, 2008; SANTOS; ALVAREZ, 2010; DELL'ISOLA; PRAZERES, 2013) e do PPPLE (REIS, 2014; ARAUJO, 2016).

No segundo capítulo, tratamos da visão de cultura que norteou esta pesquisa e discutimos as abordagens do componente cultural no ensino de línguas (KRAMSCH, 1993; BIANCO; LIDDICOAT; CROZET, 1999; LARAIA, 1999; CUCHE, 1999; GIMENEZ, 2006; TYLOR, 2009). Discutimos, igualmente, os fundamentos da perspectiva intercultural no ensino de línguas considerando o uso da literatura (KRAMSCH, 1993; DE CARLO, 1998; ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999; QECR, 2000; BYRAM et al., 2001), a noção de competência intercultural (BYRAM, 1997) e da importância dos materiais e da formação do professor interculturalmente sensíveis (MENDES, 2012; PUREN, 2012)

No terceiro capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos deste estudo, contexto e corpus de análise, bem como, instrumentos de geração e análise de registros.

Finalmente, no quarto capítulo, expomos a apresentação e análise dos registros, além de considerações finais com relação aos encaminhamentos deste estudo.

## **CAPÍTULO 1**

### **O Texto Literário no Ensino de Português Língua Estrangeira**

Neste capítulo, apresentamos um panorama do uso da literatura no ensino de PLE. Discutimos, primeiramente, a confluência língua, literatura e cultura. Posteriormente, situamos o lugar do literário nas metodologias de ensino de LE, além de apresentarmos alguns abordagens sobre a literatura. Em seguida, voltamos nosso olhar para os materiais didáticos e a prática de ensino de PLE, tecendo considerações sobre a função e o aproveitamento pedagógico da literatura no processo de ensino/aprendizagem PLE. Finalmente, apresentamos o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira com o intuito de refletir sobre o papel dessa plataforma no ensino de PLE.

#### **1.1 Confluência Língua, Literatura e Cultura no Ensino de LE**

Quando pensamos na pertinência da literatura<sup>7</sup> no ensino/aprendizagem de LE, logo assoma a questão da dicotomia língua e literatura. Essa separação que se estende à esfera educacional criando dois polos distintos, no entanto complementares, linguística e literatura, impacta as perspectivas metodológicas de abordagem de textos. Apesar de serem tratadas de forma dicotômica, essas áreas de estudo têm como ponto de interseção a linguagem em si. No contexto educacional, a linguística volta-se para o estudo científico da linguagem humana com o objetivo de descrever a forma como ela se estrutura e funciona. De outra forma, os estudos literários buscam uma análise crítica, historiográfica e a elaboração de reflexões com base na experiência de leitura de textos literários (MARTELOTTA, 2015; COMPAGNON, 2009).

Nesse contexto, os futuros docentes de cursos de Letras, durante a graduação e em cursos de pós-graduação, costumam definir os rumos de

---

<sup>7</sup> Literatura e texto literário serão empregados como sinônimos para referir-se a formas de arte que buscam provocar um efeito estético no leitor.

atuação profissional de forma dicotômica num dos dois campos de estudo, que são tratados de forma polarizada e independentes tanto no ensino como nas pesquisas. Por esses vieses, vislumbramos a relação que esses futuros docentes terão com a leitura, especialmente com a literatura, em sua prática. Nesse sentido, a apropriação do texto literário poderá transitar, por um lado, numa perspectiva que reconheça sua leitura como uma experiência de compreensão do mundo, de crítica da realidade e do processo de transformação social. Por outro lado, como pretexto para a proposição de exercícios estruturais, desenvolvimento da habilidade de leitura e estocagem de informações sobre a literatura.

Apesar de constituírem campos do ensino, cujos termos mantêm uma relação de convergência, a separação entre língua e literatura, no âmbito do ensino de LE, se alicerça em duas perspectivas: entre a sacralização ou a banalização do uso de textos literários na aprendizagem de línguas (ALBERT; SOUCHON, 2000). Durante o século XIX, no ensino de línguas modernas, acreditou-se que o texto literário era o modelo de língua a ser alcançado pelos aprendizes. Nesse sentido, a aprendizagem da língua-alvo tinha por objetivo permitir a leitura de obras literárias, já que elas serviam de modelo linguístico, uma norma a ser imitada pelos aprendizes. Com o intuito de facilitar o acesso a uma literatura consagrada, intocável e essencial, esse processo de sacralização dos textos literários conduzia o aprendiz a uma cultura refinada, sinônimo de belas-artes e de civilização, além de desenvolver faculdades intelectuais, memória e disciplina mental (GERMAIN, 1993).

Essa visão de língua e literatura foi difundida por meio da metodologia tradicional, também conhecida como clássica ou método gramática-tradução, no qual a literatura ocupava um lugar privilegiado, servindo de modelo estético, linguístico e moral para o ensino de línguas. A aprendizagem de LE estava fundamentada na aquisição de normas gramaticais, tradução e, sobretudo, num modelo de aprendizagem que permitisse mais tarde o "acesso", como recompensa, a uma literatura escrita, elitizada, de autores clássicos.

No entanto, em meados do século XX, com a valorização de um ensino de língua focado no desenvolvimento da oralidade e com a influência do

estruturalismo, houve uma perda de importância o uso da literatura como suporte para o ensino de línguas, de modo que a literatura passa a dividir lugar com outros recursos pedagógicos que suprissem as necessidades comunicativas demandadas pelos aprendizes como: registros de áudio e vídeo, imagens e gêneros textuais variados.

Ainda de acordo com Albert e Souchon com relação a esse novo olhar para o ensino de LE (2000, p. 9), os textos literários passam a ser considerados "documentos de língua", incluídos nos materiais de ensino com o objetivo de contribuir com a diversidade de gêneros textuais a serem trabalhados com os aprendizes. Assim, as propostas didáticas elaboradas para o literário não enfocam sua dimensão estética, banalizando seu uso do ensino de LE. A essa banalização atribui-se uma variedade de propostas de atividades para a literatura voltadas para o enriquecimento de vocabulário, exercícios de gramática e explicação de temas culturais, que dão um caráter figurativo para esses textos no ensino de línguas.

O apelo à literatura, como se vê na metodologia tradicional, implica como única interseção entre língua, literatura e ensino de LE, o foco na aquisição do sistema da língua. Assim, parte-se do princípio de que é necessário aprender primeiro a língua para, posteriormente, desfrutar da leitura literária<sup>8</sup>. Nessa perspectiva, a leitura prazerosa dos textos pode ficar praticamente inacessível aos aprendizes. Posterior a isso, o que podemos perceber é um processo de dessacralização da literatura (SÉOUD, 1994, p. 8) com o advento das metodologias áudio-oral e comunicativa. Quanto a isso, Cuq e Gruca (2005) salientam que a reitegração de textos literários no ensino/aprendizagem de LE, na abordagem comunicativa, não foi acompanhada de reflexões didáticas próprias sobre o uso da literatura na sua dimensão estética. Na busca de um ponto de equilíbrio entre a sacralização e banalização, Albert e Souchon (2000) pontuam que o uso da literatura deveria se orientar pelo prazer que a leitura desses textos pode proporcionar nos

---

<sup>8</sup> Entendemos leitura literária neste trabalho na perspectiva de Paulino (2014) que define o termo como uma ação do leitor sobre textos de natureza artística configurando uma prática cultural prazerosa.

aprendizes, da mesma forma servir de espaço para a apreciação do uso criativo da linguagem.

Essas reflexões trazem à tona a complexidade de definir o que é literatura. Trata-se de um conceito discutido a partir de diferentes perspectivas, porém, não suficientemente abrangente para estabelecer padrões universais para todo um universo de produções literárias. Partindo do princípio que literatura se constitui numa manifestação artística pela linguagem, interessamos refletir sobre essa dificuldade para determinar o que faz com que um texto seja considerado literário. Nesse sentido, teceremos adiante uma reflexão sobre o fenômeno literário, na tentativa de ressaltar algumas nuances sobre essa questão. Com isso, não buscamos uma definição fechada de literatura; por outro lado, apresentamos conceitos que nos esclareçam como pode ser concebida a literatura em aulas de LE.

Refletir sobre um conceito aberto de literatura envolve, como veremos adiante, diferentes pontos de vista. As discussões com relação à natureza da literatura fundamentam-se na análise tanto dos elementos estruturais dos textos, funções da literatura, quanto da linguagem literária. Partindo do questionamento "o que é literatura?", Todorov (1980) discute a dificuldade de distinguir o texto literário de outros, levando-se em conta como critérios apenas a funcionalidade e estrutura da literatura. Para ele, essa forma de conceber literatura não dá conta de toda a diversidade de produções literárias. Refletindo sobre a complexidade para diferenciar o uso literário e não-literário da linguagem, o autor propõe um conceito de texto literário a partir da noção de discurso definindo literatura como gênero discursivo. Aqui, o autor deixa clara a interseção entre língua e literatura, postulando que o uso da linguagem literária deriva essencialmente de palavras e frases. Desse modo, elas se articulam para formar enunciados estruturados num determinado contexto sociocultural produzindo um discurso.

Com base nisso, Todorov propõe uma classificação de gêneros literários fundamentada na ideia de que o discurso é "múltiplo, tanto nas suas funções quanto nas suas formas" (TODOROV, 1980, p. 21). Em consonância com a definição de gênero discursivo, postulada por Bakhtin ([1979], 2003), como

uma esfera de uso do discurso, Todorov reconhece que escolha e codificações possíveis desses discursos determinam o sistema de gêneros. Portanto, diante da variedade de codificações discursivas disponíveis numa sociedade, "o gênero literário, com efeito, nada são além de tal escolha entre os possíveis do discurso, tornado convencional por uma sociedade" (TODOROV, 1980, p. 21). Por tratar-se de uma noção tão complexa e abrangente quanto o conceito de literatura, adotaremos neste trabalho para categorizar os textos literários a distinção mais usual, quanto aos gêneros literários, lírico, épico-narrativo e dramático. Isso sem perder de vista as subdivisões decorrentes dessa classificação conforme abordam os livros didáticos de LE: romance, conto, poesia (poemas, poesias e acrósticos), crônica, peça de teatro, lenda, letra de música etc.

A despeito da dificuldade de delimitar um conceito de literatura por meio de características formais e até mesmo de linguagem, Eagleton ([1983], 2001) discute, igualmente, o que é literatura. Esse crítico literário postula diferentes possibilidades de definição para o literário. Para ele, a literatura pode ser definida como um uso específico da linguagem, um discurso ficcional ou não pragmático (sem utilidade prática) e como uma construção política e ideológica da crítica literária. Numa concepção mais aberta, "a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido" (EAGLETON, 2001, p. 12). Assim sendo, o juízo de valor que temos sobre determinada produção literária torna-se variável historicamente e está atrelado a uma determinada ideologia social.

Contribuindo para essa discussão, Lajolo (1985) sinaliza para o fato de que não poderemos definir literatura tão somente pela linguagem, mas sobretudo pelo uso que é feito dela. Nesse sentido, propondo um argumento a mais para conceituar literatura numa perspectiva mais ampla, a autora defende que

A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapam ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana. (LAJOLO, 1985, p.38)

Diante disso, acentua-se o fato de que a ideia de literatura não deve orientar-se na busca de características específicas ou atribuições formuladas pela crítica literária, mas, por outro lado, podemos nos posicionar com relação a uma conceituação da literatura a partir de um ponto de vista mais aberto e dinâmico.

Buscando refletir sobre a natureza dos textos literários, Compagnon (2009) apresenta, dentre as funções da literatura, seu potencial para agradar e, ao mesmo tempo, ser útil, educando. Desta forma, a literatura contribui para a reflexão sobre posicionamentos políticos e autoritários de determinada comunidade. Para Compagnon, a literatura possui, também, a capacidade de vitalizar a linguagem, desenvolvendo e construindo novos conceitos. Além disso, esses textos podem contribuir para a construção de uma sociedade mais tolerante, permitindo que o sujeito elabore reflexões sobre si mesmo. Nesse sentido,

A literatura deve (...) ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. (COMPAGNON, 2009, p. 47)

Compartilhando dessa ideia, Cândido (1989) ressalta o caráter humanizador da literatura. Por permitir o conhecimento do mundo, emoções, beleza, problemas, reflexões, saberes e contato com outro, literatura, com seu caráter humanizador, "desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (CÂNDIDO, 1989, p.180). Esses fatores, ainda que não sejam exclusivos da literatura, garantem a essa forma de arte a perenidade e importância no contexto de ensino de línguas, tanto no estudo de aspectos linguísticos como interculturais. Além disso, pensar a literatura numa visão mais aberta possibilita a presença de mais produções literárias nos materiais didáticos e em sala de aula.

Partindo de Compagnon e dos teóricos anteriormente citados, podemos repensar o conceito de literatura, diferente daquele valorizado pela crítica, favorecendo, assim, uma maior interação com esses textos e sua presença em nossas vidas, assim como no cotidiano da escola. Colaborando com essa ideia,

no ensino de LE, posicionamo-nos com Besse (1982) quando defende como literário todo texto reconhecido, ensinado e repertoriado como literatura, tanto por escritores e pela crítica, quanto pelos docentes. Compartilhando a perspectiva de Todorov, Besse defende que a literatura apresenta características definidoras relacionadas ao gênero literário. Além disso, para Besse, a literatura deve ser encarada como uma instituição social, variável historicamente, de acordo com o tempo e a cultura dos povos, conforme Eagleton. No ensino de línguas, a exploração dessas características, definidas por Besse (1982, p. 57) como "especificidades didáticas do discurso literário", deve ser o ponto de partida para a recepção dos textos literários.

A partir do reconhecimento da complexidade do conceito de literatura e da dicotomia criada entre língua e literatura no ensino de línguas, Goldeinstein (1990) apresenta em sua obra *Entrées en Littérature* sugestões de atividades pedagógicas com diferentes gêneros literários com o objetivo de sensibilizar os aprendizes para a leitura de textos literários e promover uma reflexão sobre a noção de literatura. Considerações análogas podem ser encontradas, também, nas propostas pedagógicas de Lazar (1993), porém com foco no treinamento e na preparação de docentes para abordar a literatura em aulas de línguas. Partindo de atividades que questionam as representações que temos de literatura, Lazar desenvolve uma reflexão acerca da natureza da literatura: funções e linguagem.

Naturalmente, uma mudança de ponto e vista com relação à indissociabilidade entre língua e literatura no ensino de LE desencadeará transformações na prática docente com relação ao uso da literatura. Dessa forma, acreditamos que o primeiro passo é reconhecer que tanto a sacralização como a banalização do uso de textos literários reforça a separação entre língua e literatura e afasta o texto literário do contexto de ensino/aprendizagem de línguas. É nesse contexto que uma concepção mais aberta de literatura pode favorecer o acesso e experiências de leituras voltadas para as questões humanas e sociais.

Argumentando em prol da presença despolarizada da literatura no ensino de LE, Brumfit e Carter defendem em sua obra, *Literature and*

*Language Teaching* (1986), que o uso de textos literários é adequado, pois fornecem exemplo de emprego efetivo da linguagem. Para os autores, é difícil determinar propriedades da linguagem (normas sintáticas, fonéticas, lexicais, semânticas) que sejam exclusivas da literatura. A literatura é tida, portanto, como um texto autêntico com linguagem real em contexto. Assim, esses textos apresentam um conteúdo que pode ser discutido e examinado do ponto de vista do uso da linguagem (BRUMFIT; CARTER, 1986, p. 15). Reforçando essa ideia, Eco (2003, p.10) acrescenta que "a literatura mantém em exercício a língua, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo (...). A língua vai para onde quer, mas é sensível às sugestões da literatura". Desse modo, podemos dizer que a matéria-prima da literatura é a língua, ou seja, a língua em uso - uma expressão da linguagem.

Nesse sentido, é conveniente esclarecer que, no contexto de ensino de LE, o uso da literatura deve se voltar para o estudo da linguagem, ou precisamente do uso criativo da língua, e não numa concepção tradicional historiográfico-literária. Por tratar-se de uma "forma privilegiada de expressão, representação, conhecimento e invenção do homem e do mundo" (BRAIT, 2000, p. 188) que passa pela língua, a inclusão desses textos é válida no sentido de despertar no aprendiz a curiosidade sobre outras culturas, incentivar o gosto pela leitura literária e apreciação estética. Além disso, ela pode favorecer a aprendizagem do componente linguístico e o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Diante disso, consideramos que a dissociação entre língua e literatura é falsa e no contexto de ensino/aprendizagem de LE não deve conduzir nem a uma sacralizada da literatura, como objeto de veneração, nem à banalização desses textos, considerando-o unicamente como um texto informativo. A polarização dessas áreas, isto é, a atribuição de uma função utilitarista ou de modelo de erudição para os textos literários, contraria perspectivas pedagógicas que

mobilizam e revelam as múltiplas faces desse instrumento que, dependendo do suporte, das condições de produção, das formas de circulação e recepção, reflete e refrata as maneiras de ser, de ver e de enfrentar o mundo de uma dada comunidade em um dado momento histórico, social, cultural (BRAIT, 2000, p. 188).

Discutir a confluência língua e literatura nos faz voltar ao conceito de língua no ensino/aprendizagem de LE, assim como a problemática da dissociação entre língua e cultura. Marcuschi (2008, p. 59) explica que o conceito de língua pode ser visto de diferentes perspectivas teóricas: numa visão estruturalista em que a língua é concebida como uma forma ou estrutura. Como um instrumento de comunicação, isto é, de transmissão de informações; bem como uma atividade cognitiva de expressão do pensamento. Finalmente, na visão de Bakhtin como uma atividade sociointerativa situada. Essas visões de língua, que podem ser adotadas pelo professor ou defendidas nos materiais didáticos, determinarão a práxis pedagógica que, a depender da opção selecionada, pode acarretar num ensino da LE desvinculando a língua do seu contexto social, cultural e dialógico, o que não é desejável.

Levando-se em conta essas diferentes concepções de língua, salientamos a importância que tem a percepção de linguagem como uma prática social para explicar a dicotomia língua/cultura. Partindo de Saussure (2006), língua e linguagem não se confundem, ou seja, a língua é um produto social da linguagem. Para ele, a linguagem é considerada uma faculdade multiforme, física, heteróclita, psíquica e física, de domínio individual e social. Voltando-se para o estudo da língua, Saussure distingue língua e fala, concebendo aquela como "um sistema de signos que exprimem ideias" (2006, p. 24) e esta como a expressão individual que exterioriza essas ideias.

Bakhtin, diferentemente de Saussure, volta-se para o estudo da linguagem numa visão sociointerativa. Bakhtin concebe o uso da língua de forma interativa inserida em práticas sociais. Essa forma de ver a linguagem, na perspectiva de Bakhtin (2006, p. 127), em que a língua deixa de ser vista como um "sistema abstrato de formas", para tornar-se a matéria-prima da linguagem "que vive e evolui historicamente", ressalta a importância de serem enfatizadas a natureza social e interativa da linguagem. Enquanto fenômeno social, a língua se constrói na interação levando-se em consideração o contexto e as situações reais de uso. Desse modo, "a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores" (BAKHTIN, 2006, p. 30).

Como a linguagem se manifesta na interação social num processo evolutivo para Bakhtin (2006, p.199), a palavra enquanto um "fenômeno ideológico por excelência" revela as transformações sociais, culturais e identitárias dos indivíduos ou grupos sociais. Por sua vez, a língua e cultura não se encontram dissociadas das práticas sociais dos indivíduos. Nota-se que há um pressuposto bastante útil nessa concepção de língua enquanto prática social, primeiramente por envolver a interação entre os sujeitos e, com isso, uma ação, de uns sobre os outros, por meio da linguagem. Como uma prática linguística e social, interessa-nos nessa interação, que é sempre marcada pela diferença entre os sujeitos, delimitar as razões marcadamente culturais ou linguísticas percebidas nessa relação com o outro. Na sala de aula de língua, entendida aqui na concepção de Zarate (1995, p. 11, tradução nossa) como "lugares onde a cultura do país do aprendiz com a cultura estrangeira ensinada entram em relação<sup>9</sup>", a confluência ensino e cultura torna-se evidente, e a sala de aula passa a ser encarada como um lugar de intercâmbio de informações, valores e pontos de vista, mas também, de tensões e conflitos. Nesse sentido, acreditamos que a língua, como condutora dessas representações individuais e sociais, manifesta a cultura e a identidade cultural dos sujeitos. A literatura, fazendo parte desse patrimônio cultural, passa a ser a expressão da identidade e representação dos povos. De acordo com Kramsch (1996, p. 3, tradução nossa) "a cultura é, portanto, também literatura, pois é literatura que abre "realidade além do realismo" e que permite que os leitores vivam outras vidas - por aproximação<sup>10</sup>".

Para Kramsch (1998a, p. 3, tradução nossa), a "linguagem expressa nossa realidade cultural<sup>11</sup>", dessa maneira, manifesta o conhecimento de mundo: as ideias, atitudes, crenças e pontos de vista que são compartilhados entre indivíduos. Nesse sentido, "a língua incorpora a realidade cultural<sup>12</sup>" orientando as interações sociais, no seu aspecto verbal e não verbal. Além

---

<sup>9</sup> No original: lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation.

<sup>10</sup> No original: culture is therefore also literature, for it is literature that opens up "reality beyond realism" and that enables readers to live other lives - by proxy.

<sup>11</sup> No original: language expresses cultural reality.

<sup>12</sup> No original: language embodies cultural reality.

disso, para essa autora, a língua é vista como um sistema de signos, revelando a ligação da cultura com as representações e identidades sociais, que permitem que os indivíduos se identifiquem num mesmo grupamento social. Procurando estreitar ainda mais essa relação entre língua e cultura, Kramsch conclui que a "língua simboliza a realidade cultural<sup>13</sup>". Reforçando a interseção língua e cultura, a autora explica que "a língua não é um código independente da cultura, distinta no modo como as pessoas pensam e se comportam, por outro lado, tem um papel fundamental na perpetuação da cultura, particularmente, na sua forma impressa<sup>14</sup>" (KRAMSCH, 1998a, p. 8, tradução nossa).

Embora haja teorias favoráveis à separação entre língua, literatura e cultura, fica evidente, diante do que foi exposto, a fusão língua/cultura e conseqüentemente sua interseção com a literatura. Para inscrever a confluência língua e cultura nas discussões relacionadas ao ensino de cultura na aprendizagem de LE, alguns teóricos passaram a empregar, contemporaneamente, o termo língua-cultura para se referir a essa interseção. Segundo Moran (2001, p. 35), outras referências de mesma natureza podem ser encontradas na literatura especializada no assunto. Como, por exemplo, o autor cita os termos: linguacultura (KRAMSCH, 1989; FANTINI, 1995), languaculture (AGAR, 1994) e língua-e-cultura (BYRAM; MORGAN, 1993). Para Moran, o melhor termo a ser utilizado, por expressar tanto uma união quanto uma separação, é língua e cultura, assim como o termo língua-cultura.

Compartilhando dessa ideia de interseção, Moran defende que a linguagem é o veículo pelo qual os indivíduos transportam suas práticas e produtos culturais, além de permitir que se organizem e se identifiquem no meio em que vivem. Nesse sentido, a linguagem se manifesta culturalmente em produtos e práticas sociais. Para Moran, as dimensões culturais de uma língua-cultura comportam: as perspectivas (valores, pontos de vista etc.); produtos (literatura, música etc.); pessoas; práticas (enviar um convite,

---

<sup>13</sup> No original: language symbolizes cultural reality.

<sup>14</sup> No original: Language is not a culture-free code, distinct from the way people think and behave, but, rather, it plays a major role in the perpetuation of culture, particularly in its printed form.

participar de uma cerimônia de casamento etc.) e comunidades de determinada cultura. Assim sendo, a língua expressa a cultura em todas as nuances das interações sociais.

Do que foi exposto, podemos concluir que, por meio da linguagem, o sujeito constrói sua realidade cultural, assim como sua própria identidade social expressa pela língua. Conforme nos esclarece Rajagopalan

a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

Assim sendo, na aprendizagem de LE, o contato com outras línguas e culturas favorece o processo de desenvolvimento da identidade do aprendiz, além de prepará-los para conviver com a diversidade cultural. O texto literário, enquanto expressão da linguagem e pelas representações que carrega de uma determinada cultura, pode favorecer o diálogo intercultural, contribuindo para o desenvolvimento contínuo da identidade nas relações sociais.

Diante do exposto, defendemos que a literatura comporta elementos linguísticos, culturais e discursivos e serve, igualmente, de veículo para o trânsito e registro de representações, valores, pontos de vista de uma comunidade. Em virtude disso, a literatura pode ser considerada, portanto, como a própria expressão de uma língua-cultura. Devido a essa característica, ela comporta em sua trama narrativa todos os aspectos que a linguagem possui (variação linguística, comportamentos, identidades sociais, conflitos e temáticas variados, práticas, produtos etc.). Desse modo, a abordagem intercultural da literatura defendida neste estudo, explorando todas essas instâncias, favorecerá o desenvolvimento de uma competência intercultural necessária para que o aprendiz possa interagir significativamente no mundo pluricultural e globalizado.

## **1.2 A Literatura nas Metodologias de Ensino de LE**

Historicamente, a literatura esteve presente no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, no entanto, o papel dos textos literários varia segundo as orientações metodológicas de LE. O desenvolvimento dessas orientações, que se deu de forma complementar, está em consonância com as necessidades de aprendizagem do ponto de vista linguístico e cultural do aprendiz. Neste contexto particular, procuraremos delinear o percurso do texto literário pelas diferentes metodologias e abordagens de ensino de línguas modernas aplicadas no ocidente e, com isso, ressaltar o papel atribuído aos textos literários em cada uma dessas perspectivas de ensino.

Como vimos anteriormente, na metodologia gramática-tradução, a literatura era fundamentalmente empregada para ensino de latim e grego, com o objetivo de preparar o aprendiz para a leitura, numa perspectiva humanista. Nessa metodologia buscava-se desenvolver as faculdades intelectuais e morais do aprendiz por meio do contato com a cultura estrangeira (pintura, literatura, música etc.). Tomando como referência um trabalho sobre a língua, privilegiava-se a memorização de vocabulário e regras gramaticais (morfologia e sintaxe), além do desenvolvimento da habilidade para produzir versões e traduções literárias. A concepção de língua estava fundamentada na aquisição de um conjunto de regras sintáticas, fonológicas e morfológicas a serviço da compreensão dos textos. O papel do aprendiz resumia-se na memorização de regras gramaticais e de vocabulário e o texto literário servia de modelo de língua a ser assimilada e reproduzida pelos aprendizes. Além disso, esses textos tinham a função de transmitir valores humanistas e não exatamente as especificidades culturais dos textos (GERMAIN, 1993).

Considerada, mais tarde, ineficaz para favorecer o desenvolvimento da comunicação oral em LE, observa-se um movimento contrário a essa metodologia. Começa a ser empregada a metodologia direta, nos anos de 1930 no Brasil (LEFFA, 1999), que tinha por finalidade o desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita), com foco primeiramente na expressão oral, e, posteriormente, nas outras habilidades. Nessa metodologia, a língua passa a ser vista como um instrumento de comunicação e, por isso, o aprendiz adquire um papel ativo, que, de acordo

com Germain (1993, p.131), envolve a instalação de atividades de questão-resposta, objeto-imagem etc.; para favorecer a prática comunicativa. Devido a essa mudança de perspectiva quanto à natureza e aprendizagem da LE, o texto literário perde importância e passa a ser trabalhado apenas nos níveis de proficiência mais avançados e divide lugar com textos informativos. Quanto ao trabalho proposto para a literatura, valorizava-se a leitura por prazer sem a obrigatoriedade de propostas de atividades pedagógicas específicas (CELCE-MURCIA, 2000). A cultura passa a ser trabalhada nessa metodologia por meio do estudo dos valores culturais dos nativos, além de incluir informações sobre a história e geografia do país da língua em questão.

Com a metodologia áudio-oral, entre os anos de 1940-1960, nos EUA, o texto literário desaparece da maioria dos livros didático de LE. Pautada, também, no desenvolvimento das quatro habilidades, essa metodologia pretendia desenvolver a oralidade por meio da aquisição de hábitos linguísticos por parte dos aprendizes. Fundamentada na linguística estruturalista de Bloomfield e na psicologia behaviorista de Skinner, a língua era concebida como um conjunto de hábitos sintáticos adquiridos por meio da repetição, memorização, diálogos e fixação de estruturas gramaticais. A abordagem da cultura, antes associada à literatura, passa a ser apresentada de forma explícita e comparativa por meio de textos informativos sobre algum aspecto cultural do país da língua-alvo (GERMAIN, 1993).

Entre as décadas de 1970 e 1980, de acordo com Germain (1993), surge no ensino de línguas a abordagem comunicativa, em reação aos pressupostos da linguística estrutural e do behaviorismo. Apropriando-se da contribuição da teoria gerativista de Noam Chomsky, mais precisamente sobre os conceitos de competência e desempenho, de Hymes sobre competência comunicativa e de Austin e Searle sobre a teoria dos atos de fala, nessa abordagem busca-se desenvolver a competência comunicativa nos aprendizes. A partir de estudos que ampliaram a noção de competência, que serão mais bem discutidos mais adiante, são criados e posteriormente categorizados os elementos da competência comunicativa (competências: gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica e sociocultural) que deveriam ser

explorados e desenvolvidos no ensino de LE. Levando-se em conta as necessidades comunicativas dos aprendizes, na abordagem comunicativa a língua é vista como um instrumento de interação social e comunicação. Assim, todas as habilidades são valorizadas desde os níveis iniciais. Nessa abordagem, é preconizado o uso de materiais autênticos com a finalidade de aproximar o aprendiz do contexto real de uso da língua-alvo em diferentes situações comunicativas. Os textos literários reaparecem nos materiais didáticos, dividindo espaço com textos informativos (jornalísticos e técnicos), artigos, biografias, conferências, anúncios etc. Quanto a isso, Cuq e Gruca (2005) esclarecem que a literatura, nessa abordagem, tem o mesmo *status* que os textos não-literários. Desse modo, as propostas de atividades aplicadas aos textos literários parecem não valorizar as potencialidades da linguagem literária.

No ano 2000, é publicado, na Europa, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (doravante QECR) trazendo orientações para elaboração de programas de ensino, materiais didáticos e certificações em LE. Esse documento propõe uma abordagem de ensino de línguas denominada acional. Sem imposição de uma metodologia, como ocorreu com as propostas anteriores, nas orientações do QECR fica clara a liberdade de cada país europeu construir e desenvolver sua própria perspectiva de ensino de línguas. Nesse sentido, diferentemente da abordagem comunicativa, que visava à preparação do aprendiz para encontros futuros com o nativo em viagens turísticas, no QECR o enfoque no ensino está voltado para a ação, isto é, em preparar o usuário da língua-alvo para conviver, agir socialmente, trabalhar, interagir com diferentes culturas. Apesar disso, podemos notar que a abordagem acional proposta no QECR surge de forma complementar à abordagem comunicativa no sentido de preservar o uso de materiais autênticos, no estabelecimento de tarefas e num ensino pautada na interação. A nosso ver, essa orientação do quadro está focada, em princípio, no estabelecimento de diretrizes para a elaboração de materiais, na avaliação de proficiência e na abordagem intercultural. No entanto, ao modificar o papel do

aprendiz e a concepção de língua, o quadro rompe, de alguma maneira, com a abordagem comunicativa.

Na abordagem acional, o aprendiz é considerado um ator social que cumpre tarefas em diferentes ambientes e circunstâncias. Nesse sentido, a língua é vista como um meio para o aprendiz agir socialmente. O aprendiz passa a ser considerado um indivíduo com identidade social reconhecida, portanto, produtor de cultura imerso num mundo cada vez mais pluricultural e plurilinguístico. Sem se orientar pelas necessidades dos aprendizes, a abordagem acional busca desenvolver a competência comunicativa que passa a ser entendida como um "conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações" (QECR, 2000, p. 29). A partir disso, no QECR são propostas competências gerais (conhecimento declarativo, competência de realização, competência existencial, competência de aprendizagem) e a competência comunicativa (competência pragmática, sociolinguística e linguística) a serem desenvolvidas pelos aprendizes de línguas. Além disso, em conformidade com o novo papel do aprendiz e do cenário pluricultural, busca-se desenvolver de forma complementar à competência comunicativa uma competência intercultural. Desse modo, pretende-se valorizar as culturas, em busca de um mundo harmonioso, cooperativo e solidário. Nessa abordagem, o texto literário é concebido como um vetor cultural, moral, linguístico, educativo e não somente estético. Para os elaboradores do quadro, é importante garantir "apreciação estética da literatura" (QECR, 2000, p. 202), uma vez reconhecido que "os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo" (QECR, 2000, p. 88). Tendo isso em vista, o aprendiz deverá ser preparado para usos da literatura exigidos a ele nas práticas sociais. No entanto, apesar de defender a presença da literatura no ensino de LE, nota-se no QECR a alocação do uso de textos literários em especial para aprendizes proficientes da língua, pressupõe-se dessa maneira que o texto literário constitui um entrave para os níveis iniciantes. Neste estudo, as orientações do QECR são de grande importância, pois coincidem com as diretrizes

metodológicas presentes no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) que discutiremos mais adiante.

### **1.3 As Abordagens sobre a Literatura no Ensino/Aprendizagem de LE**

Levando-se em conta as diferentes metodologias de ensino de LE, pode-se verificar que o trabalho com a literatura se deu, geralmente, por meio de textos, utilizados como pretexto para se trabalhar a estrutura linguística, o componente cultural e as habilidades comunicativas. Esse modelo pedagógico, dando um caráter utilitário para a literatura, abriu espaço para questionamentos e discussões sobre valor e potencialidades da literatura no ensino de línguas (PEYTARD, 1982). Nesse passo, algumas abordagens da literatura foram elaboradas com o intuito de instrumentalizar o docente no uso de textos literários em aulas de LE. Essas propostas pedagógicas estão pautadas na valorização do caráter autêntico, valores linguístico, cultural, motivacional, afetivo, educacional e interpretativo desses textos.

Com base em autores que buscam discutir e propor usos para a literatura no ensino/aprendizagem de LE (PEYTARD, 1982; BRUMFIT; CARTER, 1986; COLLIE; SLATER, 1987; LAZAR, 1993; DUFF; MALEY, 2003) podemos destacar algumas perspectivas que guiaram a elaboração de atividades com textos literários para diferentes níveis de proficiência. Nesse contexto, a literatura é vista como um texto autêntico com linguagem rica e multifacetada, permitindo leituras múltiplas e variadas. Além disso, esses textos representam um uso real da linguagem com exemplos variados de registros e estilos.

Dentre as razões que sustentam os usos da literatura no ensino de LE, Collie e Slater (1987) dizem tratar-se de textos autênticos, pois não são produzidos com o propósito de ensinar línguas. Além disso, esses textos são abundantes e motivantes e, por meio deles, o aprendiz pode confrontar usos linguísticos variados e também refletir sobre questões humanas universais. Ainda que a linguagem literária se distancie muitas vezes da linguagem cotidiana, a leitura desses textos pode promover um enriquecimento linguístico,

no nível lexical e sintático, além de possibilitar o trabalho das diferentes habilidades comunicativas: compressão escrita e oral, bem como, produção escrita e oral.

Em defesa igualmente do uso da literatura no ensino de LE, Lazar (1993) pontua que, ao expor os aprendizes à literatura, eles poderão expandir sua consciência sobre as diferenças estilísticas da língua. Para Collie e Slater (1987), a literatura desenvolve no aprendiz um envolvimento pessoal, despertando no leitor um interesse pelo desenrolar da trama e pelas personagens. Concordando com a ideia de que a literatura possui um valor afetivo, Duff e Maley (2003) defendem que processo de leitura e interpretação de textos literários exige do leitor um nível maior de envolvimento e resposta aos textos. Esses autores destacam, ainda, que esses textos estimulam o aprendiz a ter uma percepção melhor sobre a cultura do outro.

Quanto a isso, Brumfit e Carter (1986) sustentam que a literatura exerce um papel importante no ensino de LE, já que colabora para que haja um maior respeito com relação às diferenças culturais nos professores e aprendizes. Contribuindo com essa ideia, Lazar (1993) afirma que a leitura de textos literários possibilita o reconhecimento de comportamentos e reações do outro em contextos específicos. Tendo isso em vista, os modelos pedagógicos, que veremos adiante, ilustram os variados usos e funções da literatura no ensino de línguas, isto é, explorando os aspectos: linguístico, (inter)cultural, estilístico, socio-histórico ou retórico.

A primeira perspectiva que orienta o uso da literatura como vimos, anteriormente, está voltada para o uso desses textos como modelo linguístico e estético a ser imitado pelos aprendizes. Sendo assim, esses textos são utilizados como pretexto para exercícios de aquisição de léxico e de estruturas linguísticas. Nessa abordagem, privilegia-se a prática das habilidades, especialmente, a compreensão de textos. Peytard (1982) destaca as limitações dessa proposta afirmando que a dimensão literária não era suficientemente explorada, além de privilegiar-se um trabalho sobre uma língua, muitas vezes arcaica, com foco maior na assimilação de uma sintaxe complicada. Ademais, a seleção dos textos literários levava em conta, primeiramente, o critério

linguístico, já que as amostras de línguas deveriam ser internalizadas pelos aprendizes (BRUMFIT; CARTER, 1986).

A segunda proposta está concentrada no uso do texto literário para iniciar os aprendizes na historiografia literária, no estudo da civilização, dos gêneros literários e na crítica literária. Busca-se compreender a obra literária por meio da análise do contexto literário no qual ela está envolvida. Os textos são selecionados pela sua importância como representantes do cânone literário e como fonte de fatos e *insights* que possam ser explorados em sala de aula (PEYTARD, 1982).

Além disso, nessa abordagem, segundo Peytard (1982), o uso do texto literário, com grupos de aprendizes com um nível linguístico mais adiantado, está baseado na análise do texto, buscando ressaltar a visão do autor e a temática da obra literária. A partir disso, podem ser propostas discussões na língua alvo, além da elaboração de ensaios. Nesse patamar de análise, busca-se fornecer elementos para que o aprendiz elabore suas generalizações e teorias da obra literária. Diante disso, é importante selecionar textos que permitam aos alunos explorar os significados subjacentes à temática da obra.

Outra maneira de abordar a literatura está assentada em bases teóricas da estilística, que supõe uma preparação anterior para acessar os textos literários. Nesse sentido, o aprendiz somente será exposto à leitura desses textos após haver se aperfeiçoado no uso da língua alvo, oral e escrita. Nessa proposta, a literatura é concebida como um veículo para aprendizagem dos níveis de linguagem, como amostra para o estudo do registro formal e estilos de linguagem. Os textos são selecionados tendo em vista o nível de conhecimento da língua dos aprendizes, dando-se prioridade para textos modernos e contemporâneos (PEYTARD, 1982).

A literatura, também, é utilizada para o enriquecimento pessoal (COLLIE; SLATER, 1987; LAZAR, 1993; DUFF; MALEY, 2003) dos aprendizes. Assim, nessa proposta, os textos literários servem de estímulo, a partir da experiência pessoal, para a expressão de sentimentos e opiniões pessoais. Busca-se, assim, um envolvimento emocional e intelectual na aprendizagem da LE e o estímulo à interação, para promover uma posição ativa do aprendiz na

realização de atividades propostas para os textos. Na seleção das obras, nessa perspectiva, toma-se como ponto de partida o interesse e a temática que o texto literário pode suscitar nos aprendizes.

Buscando valorizar a linguagem e o conteúdo dos textos literários, esses textos servem, igualmente, de veículo de acesso à cultura estrangeira. Nesse sentido, o contexto da linguagem literária é utilizado para representar algum aspecto cultural da vida humana numa perspectiva transcultural<sup>15</sup>. Nesse sentido, o texto literário é visto como um veículo da cultura (DUFF; MALEY, 2003). A partir disso, os aprendizes são estimulados a elaborar uma reflexão cultural para a compreensão dos eventos retratados na obra literária. Na seleção dos textos para serem trabalhados nessa perspectiva, deve-se priorizar o assunto, tendo em vista o seu interesse para os aprendizes e a relevância cultural para a aprendizagem da LE.

A despeito das principais dificuldades para utilizar textos literários no ensino de línguas, Brumfit e Carter (1986), Lazar (1993) e Duff e Maley (2003) apontam que o problema mais comum no uso desses textos está relacionado à complexidade da linguagem e a extensão dos textos. Além disso, a presença de certas informações culturais, assim como o excesso delas, podem se tornar num entrave para a compreensão e desmotivar sua leitura. Collie e Slater (1987) acrescentam que as conotações culturais indescritíveis, presentes em alguns textos literários, impedem sua utilização no ensino de LE. Lazar (1993), em sua obra *Literature and Language Teaching* (1993), propõe uma lista de aspectos culturais que devem ser observados na seleção dos textos, pois podem se tornar um obstáculo para sua compreensão. Isso inclui a presença de provérbios, expressões idiomáticas, tabus, estrutura social, crenças e superstições, costumes, tradições, gênero literário, sentidos figurados etc. Diante disso, o sucesso no uso da literatura dependerá da observação desses fatores na seleção dos textos. Textos excessivamente difíceis do ponto de vista linguístico e cultural provavelmente não surtirão os efeitos benéficos anteriormente citados. Assim, é preciso observar, no uso da literatura no ensino

---

<sup>15</sup> Nessa perspectiva, valorizam-se as transformações decorrentes da articulação entre diferentes culturas (nacionais, regionais e sociais) com o objetivo de propiciar interações respeituosas entre os sujeitos.

de LE, a necessidade e proficiência dos aprendizes, temáticas de interesse, conhecimentos prévios literário e cultural, de igual modo, a adequação dos textos ao público e ao curso em questão.

#### **1.4 Os Materiais Didáticos para Ensino de PLE**

Pretendemos, neste ponto, apresentar um breve histórico dos materiais didáticos produzidos para o ensino de PLE com o propósito de resgatar o percurso da produção e a orientação metodológica que fundamentou a elaboração desses materiais. Posteriormente, procuramos situar o lugar do texto literário nesses materiais voltados para PLE. O objetivo da apresentação desse panorama é mapear o uso que é proposto para a literatura em livros didáticos de PLE, considerando que esses livros podem orientar a prática, o planejamento e concepção de materiais didáticos pelos próprios docentes.

Num panorama diacrônico, considerando a influência das metodologias de ensino de línguas, não se pode afirmar que houve um livro didático para os contextos de ensino/aprendizagem de PLE elaborado seguindo os princípios do método gramática-tradução. De acordo com Pacheco (2006), o primeiro livro de PLE, *Manual de Língua Portuguesa*, de Rudolf Damm, surgiu no Brasil em 1901. Para Gomes de Matos (1989), Morita (1998) e Takahashi (2008) o primeiro livro didático para aprendizagem de PLE foi concebido por Vincenzo Cioffardi, nos anos 50, com o título de *Spoken Brazilian Portuguese*, nos EUA, pela *American Council of Learned Societies*. No Brasil, Mercedes Marchant lança, nessa mesma época, o livro *Português Para Estrangeiros*. Ambos os livros foram concebidos com base no estruturalismo, focando no estudo da gramática no nível da frase com o objetivo de desenvolver a oralidade nos aprendizes.

Posteriormente, entre os anos de 60 e 70, temos o livro *Português I*, da Berlitz, o *Português Contemporâneo I*, de Abreu e Rameh, e o *Português: Conversação e Gramática*, de Magro e Paula. No primeiro caso, trata-se de um livro nos moldes do método direto visando desenvolver a expressão e compreensão oral nos aprendizes. Nesse sentido, a escrita e a compreensão

escrita ficam em segundo plano. Com relação aos outros livros, destaca-se uma tendência para seguir o método audiolingual com exercícios mecanizados para trabalhar a língua e uma preocupação em criar automatismos com relação a aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos. Esses livros ainda privilegiam o desenvolvimento das habilidades orais, incorporando nos diálogos ou em textos adicionais, informações sobre a cultura brasileira.

Outros livros didáticos de destaque, nesse período, são os livros *Modern Portuguese e Português para Estrangeiros* do Yázigi. Contrariando o enfoque em amostra de língua focada no português padrão, a inovação trazida por esses livros refere-se a uma atenção maior com relação ao uso informal da língua. Isso se deve à influência da sociolinguística na elaboração dos livros, enfatizando aspectos pragmáticos no ensino de PLE.

Mesclando o uso formal e informal da língua, nos anos 80, surge o livro *Falando, Lendo e Escrevendo Português: um curso para estrangeiros*, de Lima e Lunes, com uma metodologia situacional, exercícios estruturais e textos fabricados com o objetivo de reforçar os tópicos gramaticais trabalhados ou apresentar aspectos culturais brasileiros. Além desse livro, voltados especificamente para as necessidades linguísticas do público falante de espanhol, são lançados os livros: *Português para Falantes de Espanhol*, de Lobello e Baleeiro, *Saravá: Estratégias para Leitura de Textos em Português*, de Reis, Emilsson e Gomes, *Português para Crianças de Fala Hispânica*, de Oliveira e Ortiz. De maneira geral, nesses livros, o uso de textos autênticos (revistas, jornais, literatura etc.) e o desenvolvimento da habilidade de leitura são privilegiados nas atividades de compreensão escrita.

Na transição para os anos 90, outros livros importantes para o ensino de PLE são produzidos, por exemplo, *Via Brasil*, de Lima, Rohrman, Ishihara, Bergweiler e Lunes, *Fala Brasil*, de Patrocínio e Coudry, *Aprendendo Português do Brasil*, de Laroca, Bara e Cunha, *Avenida Brasil*, de Lima, Rohrman e Ishihara, *Tudo Bem*, de Ramallete, e *Falar, Ler, Escrever Português: um curso para estrangeiros*, de Lima e Lunes. Nesses manuais, dá-se um enfoque no desenvolvimento da competência comunicativa por meio do uso de diálogos situados, textos autênticos, gramática contextualizada e informação cultural

sobre a sociedade brasileira. Além disso, nesses livros didáticos observa-se uma evolução na abordagem do conteúdo cultural com a implementação de uma proposta intercultural com base no que é apresentado no prefácio do livro *Avenida Brasil*. Diniz (2008) destaca a década de 90 como o período de crescimento na produção de livros de PLE. Nesse cenário, houve a produção de livros voltados para diferentes públicos-alvo (adolescentes, preparação para o Exame Celpe-bras, empresários, crianças, hispano-falantes). No quadro 1, apresentamos cronologicamente a produção de livros didáticos de PLE no decorrer dos anos.

**Quadro 1 - Os Livros Didáticos de Português Língua Estrangeira**

LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
1901 - <i>Manual de língua portuguesa</i> . Rudolf Damm. Blumenau, Probst e Filho.
1950 - <i>Spoken Brazilian Portuguese</i> . Vincenzo Ciaffordi. Washington DC, Foreign Service Institute.
1954 - <i>Português para Estrangeiros</i> . 1º Livro, Mercedes Marchant. Porto Alegre: Sulina.
1954 - <i>A língua portuguesa para estrangeiros</i> . Hermine Töpker. São Paulo, Melhoramentos.
1966 - <i>Português Contemporâneo I</i> . Maria Isabel Abreu, Cléa Rameh. Washington DC, Georgetown University Press.
1971 - <i>Modern Portuguese</i> . Ellison et al. Texas, Universidade do Texas.
1972 - <i>Português I</i> , Berlitz. Lausanne, Berlitz International Inc.
1973 - <i>Português: conversação e gramática</i> . Haydée Magro, Paulo de Paula. São Paulo: Brazilian American Cultural Institute / Livraria Pioneira Editora.
1974 - <i>Português para Estrangeiros</i> , 2º Livro, Mercedes Marchant, Porto Alegre: Sulina.
1978 - <i>Português do Brasil para estrangeiros</i> . Vol. 1. BIAZOLI, S., MATOS, F. G. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
1978 - <i>Português para estrangeiros I e II: conversação cultura e criatividade</i> . Yázigi. São Paulo: Difusão Nacional do Livro Editora e Importadora Ltda.
1978 - <i>Português do Brasil para estrangeiros</i> . Vol. 2. BIAZOLI, S., MATOS, F. G. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
1980 - <i>Falando, lendo, escrevendo português: Um Curso para Estrangeiros</i> . Emma Eberlein O. F. Lima, Samira A. Iunes. São Paulo: Ed. EPU (Editora Pedagógica e Universitária).
1983 - <i>Português para falantes de espanhol</i> . Leonor Cantareiro Lombello, Marisa de Andrade Baleeiro. Campinas, SP: UNICAMP/FUNCAMP/MEC.
1984 - <i>Tudo Bem 1: Português do Brasil</i> . Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio.
1985 - <i>Tudo Bem 2: Português do Brasil</i> . Raquel Ramallete. Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico S/A.
1989 - <i>Fala Brasil, Português para Estrangeiros</i> . Elizabeth Fontão do Patrocínio, Pierre Coudry. São Paulo, Campinas, Pontes Editores Ltda.
1989 - <i>Muito Prazer! Curso de Português do Brasil para Estrangeiros</i> . Ana Maria Flores. Volumes I e II. Rio de Janeiro: Ed. Agir. 33.
1990 - <i>Português Via Brasil: Um Curso Avançado para Estrangeiros</i> . Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrman, Tokiko Ishihara, Cristián Gonzalez Bergweiler, Samira A. Iunes. São Paulo: Ed. EPU.
1990 - <i>Português como Segunda Língua</i> . ALMEIDA, M., GUIMARÃES, L. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
1991 - <i>Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros</i> . Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweile, Samira Abirad Iunes. São Paulo: Ed. EPU.
1992 - <i>Aprendendo Português do Brasil</i> . Maria Nazaré de Carvalho Laroca, Nadine Bara, Sonia Maria da

- Cunha. Campinas, São Paulo: Pontes Editores Ltda.
- 1993 - *Português para crianças de fala hispânica*. Oliveira, J.; Ortiz, Z. Assunção, Banco do Brasil.
- 1994 - *Saravá: estratégias para leitura de textos em português*. México, UNAM.
- 1994 - *Português para estrangeiros: infanto-juvenil*. Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.
- 1995 - *Avenida Brasil II*. Emma E. Lima, Cristián González, Tokiko Ishihara. São Paulo: EPU.
- 1997 - *Português para estrangeiros: nível avançado*. Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.
- 1997 - *Um português bem brasileiro*. Funceb. Buenos Aires, Loyola.
- 1998- *Português para estrangeiros I e II*. MEYER, R. M et al. Rio de Janeiro: PUC Rio. (Edição experimental).
- 1999 - *Falar, Ler e Escrever Português: Um Curso para Estrangeiros* (reelaboração de Falando, Lendo, Escrevendo Português). Emma E. O.F. Lima, Samira A I. São Paulo: Ed. EPU.
- 1999 - *Bem-vindo!* Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia R.B. Andrade Burin, Susanna Florissi. São Paulo, Editora SBS.
- 2000 - *Sempre Amigos: Fala Brasil para Jovens*. Elizabeth Fontão do Patrocínio, Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.
- 2000 - *Sempre Amigos: De professor para professor*. Elizabeth Fontão do Patrocínio, Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.
- 2001 - *Tudo Bem? Português para Nova Geração*. Volume 2. Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia Regina. B. Andrade Burim, Susana Florissi. São Paulo: Ed. SBS.
- 2001 - *Interagindo em Português*. Eunice Ribeiro Henriques, Danielle Marcelle Granier. Brasília: Thesaurus.
- 2002 - *Passagens: Português do Brasil para Estrangeiros com Guia de Respostas Sugeridas*. Rosine Celli. Campinas, SP: Pontes.
- 2003 - *Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros*. Emma Eberlein O. F. Lima, Samira Abirad lunes & Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Ed. EPU.
- 2004 - *Aquarela do Brasil: Curso de Português para falantes de espanhol*. Edileise Mendes Oliveira Santos (MD proposto em sua Tese de Doutorado, apresentada na UNICAMP, em 2004).
- 2005 - *Estação Brasil: Português para estrangeiros*. BIZON, A C. Campinas, SP: Ed. Átomo.
- 2006 - *Panorama Brasil: ensino de português no mundo dos negócios*. Susanna Florissi/Harumi de Ponce/Silvia Burim. SP: Editora Galpão.
- 2008 - *Muito Prazer: fale português do Brasil*. Gláucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira/Vera Lúcia Ramos. Editora: Disal.
- 2008 - *Terra Brasil*. Regina Lúcia Péret Dell'Isola e Maria José Aparecida de Almeida. Editora: UFMG.
- 2008 - *Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros*. Livro texto+livro de exercícios. Emma Eberlein O. F. Lima (et al.), SP: E.P.U.
- 2010 - *Bem Vindo*. Maria Harumi Otuki De Ponce; Silvia Burim; Susanna Florissi. Editora: SBS.
- 2010 - *Viva! Língua portuguesa para estrangeiros*. Claudio Romanichen. Editora: Positivo.
- 2012 - *Celpe-bras sem segredos - conteúdo digital*. Graziela Forte. SP, Hub editorial.
- 2013 - *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros*. Aline Moreira; Cibele Nascente Barbosa; Giselle Nunes de Castro. Buenos Aires: Casa do Brasil
- 2013 - *Bons negócios: português do Brasil para o mundo do trabalho*. Denise Santos, Gláucia Silva. SP, Disal.
- 2013 - *Diga trinta e três... em português!: Curso de português como língua estrangeira para o módulo de acolhimento e avaliação do projeto mais médicos para o Brasil, 1ª versão*. Ana Cecília Bizon, Cícero Oliveira, Fernanda Rodrigues, Ivan Martin, Jorge Yerro, Leandro Diniz, Wilson Alves-Bezerra. Brasília, Ministério da saúde.
- 2013 - *Mais Brasil - Curso de português como língua estrangeira para módulo de acolhimento e avaliação do projeto mais médicos para o Brasil*. Cícero Alberto Andrade Oliveira. Brasília, Ministério da Saúde.
- 2013 - *Saúde! Curso de português como língua estrangeira para módulo de acolhimento e avaliação do projeto mais médicos para o Brasil*. Oliveira et al. Brasília, Ministério da Saúde.
- 2014 - *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros*. Aline Moreira; Cibele Nascente Barbosa; Isaure Schrägler. Buenos Aires: Casa do Brasil
- 2014 - *Como está o seu português? Gramática para estudantes de português como língua estrangeira*. Maria Harumi Otuki de Ponce. SP, Hub editorial.

2015 - *Pode entrar - português do Brasil para refugiadas e refugiados*. Talita Amaro, Jaqueline Feitosa, Karina Fasson, Juliana Maria, Nayara Moreira. SP, ACNUR.

2017 - *Diga trinta e três... em português!: Curso de português como língua estrangeira para módulo de acolhimento e avaliação do projeto mais médicos para o Brasil, 2ª versão*. Oliveira et al. Brasília, Ministério da Saúde.

2017 - *Isso mesmo!: Compreensão oral e escrita em português como língua estrangeira para área médica*. Ana Cecília Bizon, Leandro Diniz, Simone Carvalho. Brasília, Ministério da Saúde.

2017 - *Sou todo ouvidos!: Curso de compreensão oral em português como língua estrangeira para área médica*. Bizon et al. Brasília, Ministério da Saúde.

2017 - *Estação Brasil: Português para estrangeiros*. BIZON, A C. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Átomo.

Fonte: PACHECO (2006, p. 81), LOBO (2017, p. 43) (com acréscimos do pesquisador)

Como se pode observar, a partir dos anos 2000, vislumbra-se um crescimento na produção de livros didáticos de PLE. Isso deve ao aumento de pesquisas na área e incentivos institucionais tais como a criação do Mercosul, da *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira* (SIPLE)<sup>16</sup> com o objetivo de incentivar o ensino, pesquisa e intercâmbio de informações e do surgimento de programas de intercâmbio estudantil para o Brasil. Nesse contexto, encontramos obras como: *Sempre Amigos*, de Patrocínio e Coudry, *Estação Brasil*, de Bizon, *Muito Prazer: fale português do Brasil*, de Fernandes, Bento e Ramos, *Terra Brasil*, de Dell'Isola e Almeida, *Bem vindo* (2ª reimpressão) e a reedição dos livros *Via Brasil* e *Avenida Brasil*. As edições de livros didáticos em questão conservam o uso de uma abordagem comunicativa, além de darem destaque à preparação para o Celpe-Bras<sup>17</sup> e de grupos específicos (profissionais, refugiados e falantes de espanhol).

### 1.5 O Texto Literário nos Materiais Didático e na Prática Docente de PLE

Muito embora o texto literário esteja presente nos livros didáticos de PLE (TAKAHASHI, 2008), discutir o lugar da literatura em manuais de língua envolve diferentes aspectos. Nesse sentido, destacam-se o espaço reservado

<sup>16</sup> A SIPLE, desde sua fundação em 1992, vem desenvolvendo ações engajadas na promoção do ensino, incentivo à pesquisa e troca de informações científicas relativas ao processo de ensino/aprendizagem de PLE. No âmbito desta pesquisa, destacamos a realização em 1994 na Unicamp do 1º Seminário do SIPLE com o tema: "O Interculturalismo no Ensino de Português Língua Estrangeira".

<sup>17</sup> Exame aplicado a partir de 1998 para certificar a proficiência em língua portuguesa para falantes de outras línguas.

e ocupado pela literatura nos manuais, a concepção de literatura, as atividades propostas para se trabalhar esses textos na aprendizagem de LE. Tomando como referência as metodologias de ensino de LE, percebemos que a presença da literatura variou conforme a concepção de língua e de aprendizagem e a importância creditada à literatura.

Levando-se em conta a produção de livros didáticos de PLE apresentada anteriormente e a escassez de pesquisas relativas ao uso da literatura em livros didáticos de PLE (TAKAHASHI, 2008), pareceu-nos pertinente, em caráter ilustrativo, refletir sobre o emprego da literatura em alguns livros. Nessa perspectiva, buscamos reconhecer nos prefácios/apresentações de 31 livros didáticos de PLE a abordagem da literatura proposta pelos autores. Trata-se de um levantamento panorâmico que engloba livros de PLE produzidos entre os anos 60 e 2000. No quadro 2, adiante, podemos verificar que 10 livros fazem referência ao texto literário, 19 não citam a literatura e 2 não possuem prefácio ou apresentação. Buscando constatar o que está anunciado nos prefácios, identificamos no interior dos livros (cf. apêndice D) que, 18 volumes do total, apresentam textos literários, dentre os quais 9 não citam o componente literário nos prefácios.

A referência à literatura nos prefácios compreende letras de músicas, poesias e textos de autores consagrados da tradição literária brasileira. A proposta de trabalho com a literatura visa a instruir o aluno, expandir o vocabulário, trabalhar os níveis de linguagem e a compreensão escrita. Além disso, os autores/editores dos livros falam da literatura como elemento motivador e prazeroso na aprendizagem da língua. O trabalho com texto literário também está associado à explicação de temas culturais e para exercitar a pronúncia.

**Quadro 2 - Prefácios de Livros Didáticos de Português Língua Estrangeira**

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Abordagem da literatura</b>
<b>1. Português para estrangeiros</b> Mercedes Marchant RS: Editora Sulina	1960	Não faz referência
<b>2. Português Contemporâneo 1</b> Maria Isabel Abreu Cléa Rameh Georgetown University Press, D.C.	1966	Não faz referência
<b>3. Português: conversação e gramática</b>	1970	"The folk songs introduced not only make for an

Haydée Magro Paulo de Paula SP: Livraria Pionera Editora Brazilian American Cultural Institute - Washington, D.C.		excellent pronunciation exercise..." p.5
<u>4. Português para estrangeiros - segundo livro</u> Mercedes Marchant RS: Editora Sulina	1971	Não faz referência
<u>5. Português do Brasil para Estrangeiros 1: conversação, cultura e criatividade</u> SP: Instituto de idiomas Yázigi	1978	"uma antevisão de aspectos da cultura brasileira: algumas das leituras com o sabor de minicrônicas informais, focalizam temas brasileiros..." p. 8
<u>6. Português Brasileiro p/ estrangeiros</u> Mercedes Marchant RS: Editora Sulina	1980	"As leituras, sobre algumas cidades brasileiras e Lisboa, objetivam a demonstrar que o aluno, no final do curso, (...) já está capacitado para ler trechos de outros autores, tanto do Brasil como de Portugal." p. 21
<u>7. Falando, lendo, escrevendo Português... um curso para estrangeiros.</u> Emma Eberlein O. F. Lima Samira A. lunes SP: E.P.U	1981	Não faz referência
<u>8. Português para falantes de espanhol</u> Leonor Cantareiro Lombello Marisa de Andrade Baleeiro Campinas: Unicamp/Funcamp/MEC	1983	Edição experimental Não apresenta prefácio ou apresentação
<u>9. Tudo bem 1</u> Maria Harumi Otuki de Ponce Sílvia R. B. Andrade Burim Susanna Florissi Editora: SBS	1984	Não faz referência
<u>10. Brazilian Portuguese: your questions answered</u> Daniele M. Grannier-Rodrigues Linda Gentry El-Dash Leonor Cantareiro Lombello Campinas: Ed. Campinas.	1984	Não faz referência
<u>11. Muito prazer</u> Ana Maria Flores Santos Editora: Agir	1989	"num revezamento com as lições, filmes brasileiros, músicas populares e folclóricas...". p. 10
<u>12. Português como Segunda Língua</u> Marily Almeida Lucia Guimarães RJ: Ao Livro Técnico	1990	Não faz referência
<u>13. Via Brasil</u> Emma Eberlein o F Lima-samira a Lunes Editora: EPU	1990	As obras (...) contendo textos de autores brasileiros consagrados, com muitas atividades de compreensão e de exploração e ampliação de vocabulário (...). p.5
<u>14. Avenida Brasil 1</u> Cristián González Bergweiler, Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Samira Abirad lunes, Tokiko Ishihara Editora: E.P.U	1991	Não faz referência
<u>15. Fala Brasil</u> Elizabeth Fontão Pierre Coudry Editora: PONTES	1994	Não faz referência
<u>16. Português para estrangeiros: infanto-juvenil</u> Mercedes Marchant Porto Alegre	1994	Não faz referência

<b>Editora: AGE</b>		
<b>17. Avenida Brasil 2</b> Cristián González Bergweiler, Emma Eberlein O. F. Lima, Tokiko Ishihara Editora: E.P.U	1995	Não faz referência
<b>18. Falar, ler, escrever português: um curso para estrangeiros</b> Emma Eberlein O.F. Lima, Samira Abirad lunes Editora: E.P.U	1999	"Intervalo, agindo como uma pausa, com provérbios, poesias, canções que instruem de maneira prazerosa, pois estão, aparentemente, menos engajados com a evolução gramatical". p. 9
<b>19. Sempre Amigos</b> <b>Fala Brasil para jovens</b> Pierre Coudry Elizabeth Fontão do Patrocínio SP: Campinas: Pontes	2000	Não faz referência  *não apresenta prefácio ou apresentação
<b>20. Interagindo em Português</b> <b>Texto e visões do Brasil</b> Eunice Ribeiro Henrique Daniele Marcelle Grannier Volume I Brasília: Thesaurus.	2001	"em um número cada vez mais crescente, se interessam pela última flor do Lácio e a sua riquíssima tradição literária e cultural". p. 2
<b>21. Passagens</b> Rosine Celli Editora: Pontes	2002	Não faz referência
<b>22. Aprendendo português do Brasil</b> Maria Nazaré de Carvalho Laroca, Nadime Bara, Sonia Maria da Cunha Editora: Pontes	2003	"Contém uma motivação que abre cada unidade. São histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa (...)". "A leitura suplementar representada por variados temas, leva o aluno a entrar em contato com textos literários e de informações histórico-cultural". p. 3
<b>23. Português Via Brasil</b> Lima, Emma Eberlein o F Editora: E.P.U.	2005	"trabalham-se os vários níveis da linguagem, desde o bem coloquial ao formal, com textos das mais diversas fontes (...), inclusive literários de autores consagrados". p.6
<b>24. Estação Brasil: português para estrangeiros</b> Ana Cecília Bizon Elizabeth Fontão SP: Campinas: Editora Átomo.	2005	Não faz referência
<b>25. Panorama Brasil: ensino de português no mundo dos negócios</b> Susanna Florissi/Harumi de Ponce/Silvia Burim SP: Editora Galpão	2006	Não faz referência
<b>26. Muito Prazer: fale português do Brasil</b> Gláucia Roberta Rocha Fernandes /Telma de Lurdes São Bento Ferreira/Vera Lúcia Ramos Editora: Disal	2008	Não faz referência
<b>27. Terra Brasil</b> Regina Lúcia Péret Dell'Isola; Maria José Aparecida de Almeida Editora: UFMG	2008	"Este livro compreende (...) aspecto cultural (...) em todas as unidades há sugestão de músicas..."
<b>28. Novo Avenida Brasil 1</b> <b>Curso Básico de Português para Estrangeiros</b> Livro texto+livro de exercícios Emma Eberlein O. F. Lima (et al.), SP: E.P.U.	2008	Não faz referência
<b>29. Bem Vindo</b> Maria Harumi Otuki De Ponce; Silvia Burim; Susanna Florissi Editora: SBS	2010	Não faz referência

<b>30. Viva! Língua portuguesa para estrangeiros</b> Claudio Romanichen Editora: Positivo	2010	Não faz referência
<b>31. Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros - Básico</b> Cibele Nascente Barbosa; Fabiana Guimarães. Buenos Aires: Casa do Brasil.	2012	Não faz referência

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Nos livros didáticos de PLE, com base em informações de Takahashi (2008) e na análise dos livros do quadro 2, não podemos falar de um abandono dos textos literários em contextos de ensino de PLE, além de não haver no ensino de PLE uma divisão e aplicação rígida das diferentes metodologias de ensino de LE. A produção e consumo expressivo de livros didáticos de PLE, no Brasil, coincidem com a entrada da abordagem comunicativa. Como mencionado anteriormente, nessa perspectiva, há um maior interesse pela utilização de textos autênticos garantindo uma presença da literatura, ainda que esparsa, nos livros orientados por essa abordagem.

Pudemos identificar nos materiais didáticos de PLE do quadro 2 que a literatura está presente em 58% dos livros. Os gêneros literários encontrados se dividem em textos épico-narrativos (romances, contos e crônicas), líricos (poemas e poesias) e letras de músicas. Além disso, esses textos são aproveitados nos livros para a proposição de exercícios de gramática, vocabulário, pronúncia e atividades de compreensão escrita (cf. apêndice D). Nesse sentido, podemos dizer que há uma conexão entre o que está expresso nos prefácios e a propostas de atividade para a literatura no interior dos livros.

Observamos, também, nos prefácios, uma valorização da leitura de autores consagrados ou de textos que facilitem o acesso ao cânone literário. Tal situação pode ser reveladora de uma visão sacralizada de literatura por parte dos autores dos livros. No entanto, predomina nos livros didáticos autores não canônicos contemporâneos. Outro aspecto importante na análise de livros de PLE é que, apesar de não figurarem claramente como textos literários, a referência ao uso de letras de músicas e quadrinhos é verificado em alguns livros como ilustração de aspectos culturais.

Discutindo o aproveitamento da literatura nos livros didáticos e na prática de PLE, Fornari (2006) Takahashi (2008), Dell'Isola e Prazeres (2013), Oliveira e Tosatti (2015), Ferraz e Almeida (2016) e Silva (2016) analisam o lugar e as propostas de atividades para os textos literários em materiais de ensino de grande circulação nacional. Esses estudos apontam, igualmente, que a literatura vem sendo incluída nos materiais como pretexto para propostas de atividades que exploram o componente linguístico e de compreensão de textos semelhantes às aplicadas aos textos não-literários.

Com relação ao aproveitamento da literatura nos livros didáticos de PLE, Takahashi (2008) relata que as principais atividades propostas para os textos incluem um trabalho de leitura e compreensão de textos, morfossintaxe, fonética, léxico, articuladores lógicos e estrutura da narrativa. No entanto, para a pesquisadora, os textos possibilitam o desenvolvimento da comunicação oral e atividades para se trabalhar aspectos culturais.

Atualmente, observamos que o texto literário permanece presente em materiais e nas aulas de PLE com base nessa abordagem que valoriza o trabalho sobre o componente linguístico e a prática de habilidades comunicativas. Vê-se, com isso, que a dimensão estética e intercultural não é alvo de exploração no uso da literatura. Há uma tendência de explorar a literatura, levando-se em conta somente sua dimensão comunicativa e linguística. Em se tratando de livro didático, Takahashi (2008) afirma que não podemos esperar propostas de atividades que busquem promover a experiência da fruição literária. Para ela, a didatização que sofre nos livros pode ignorar sua dimensão literária, histórica e cultural. Em outra direção, Ferraz e Almeida (2016) destacam, em análise de livros didáticos, a importância da articulação das atividades para literatura com outras semioses (áudio, vídeo, ilustrações, cores, *layout*) para potencializar seu uso. No entanto, isso não vem sendo bem aproveitado nas atividades com o intuito de favorecer a aprendizagem da língua e da literatura.

Dando prosseguimento em suas reflexões sobre o uso da literatura no ensino de PLE, Takahashi (2015, 2014) propõe uma leitura literária interativa por meio da análise das representações e expectativas de leitura dos

aprendizes com relação a textos literários. A partir da análise das produções escritas desses textos, Takahashi defende uma proposta de leitura que aproxime a prática pedagógica com a literatura da prática social com esses textos. Com essa iniciativa, vemos florescer reflexões didáticas, específicas para o uso da literatura, preocupadas em ressaltar sua dimensão artística e não somente linguística e comunicativa.

Concordando com a constatação de Takahashi (2008) quanto ao uso da literatura como pretexto para se trabalhar somente os aspectos linguísticos e comunicativos, Dell'Isola e Prazeres (2013) acrescentam que a presença de textos literários de forma esparsa no livro didático tem uma função ilustrativa do cotidiano brasileiro. Os pesquisadores constatam que "a exploração dos textos literários restringe-se a um tratamento similar àqueles que é dado aos textos informativos (...), isto é, sem a exploração de questões estéticas e inferenciais (...)"(2013, p.73). Desse modo, o que se vê é um uso da literatura, como texto autêntico, porém com caráter de texto informativo. Esse uso reforça a dicotomia língua e literatura, já que não permite que os textos sejam usados e reconhecidos como produção cultural artística.

Esse panorama motivou Oliveira e Tosatti (2015) a questionarem, também, o papel da literatura em materiais de tendência intercultural. Essas pesquisadoras confirmam a reprodução do mesmo tratamento pedagógico, enfatizando a exploração da gramatical, do lexical, da função ilustrativa de temas culturais e do tratamento informativo dado à literatura. Por meio da análise de uma unidade didática do portal PPPLE e do livro de PLE *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros*, com uma orientação intercultural, as pesquisadoras detalham que na unidade prevalece o tratamento apreciativo do literário com foco nos aspectos lexicais e fonéticos. No livro com enfoque intercultural, o gênero literário parece ter maior importância, ocupando um maior espaço, além de representar artisticamente a cultura brasileira.

No contexto de Portugal, Moço (2011), pela análise de livros didáticos portugueses, discute sobre a pedagogia intercultural no processo de ensino/aprendizagem de português língua materna e não materna. Para o

pesquisador, apesar da potencialidade do texto literário para promover o diálogo intercultural, tal uso nem sempre é valorizado em prol de um maior contato com o outro, de uma reflexão sobre identidades e da eliminação de preconceitos e maior tolerância acerca da diversidade. Diante disso, o pesquisador propõe duas sequências didáticas a partir de contos portugueses e africanos (*Raízes*, de Mia Couto, e *Estranhos pássaros de asas abertas*, de Pepetela), demonstrando o potencial da literatura para se trabalhar as competências linguísticas, a expressão oral e escrita, a leitura e a competência intercultural. Na mesma direção, Magalhães (2016) enfatiza potencialidade da literatura para desenvolver diferentes competências (linguística, pragmáticas e culturais). Após investigar o lugar da literatura em livros de PLE de grande circulação em Portugal, a pesquisadora propõe, durante seu estágio prático com grupo de alunos estrangeiros, um trabalho com textos literários focando a compreensão de leitura, lexical e intercultural.

Voltando-se para prática, mais precisamente para o uso da literatura em contextos de PLE, Fornari (2006), em um curso de "Contos e Crônicas" para estrangeiros, na UFRGS, fornece um exemplo prático da potencialidade da literatura para se trabalhar questões culturais, valores e representações da realidade. Pautada numa concepção de língua indissociável da cultura, a pesquisadora levanta questionamentos sobre quais aspectos culturais devem ser explorados em detrimento de outros. Com isso, a autora alerta sobre como a padronização da ideia de cultura pode afetar as escolhas e aproveitamento dos fenômenos culturais nos textos literários. As representações que os docentes fazem de determinada manifestação cultural podem limitar o enfoque sobre um determinado aspecto, gerando ideias preconceituosas e reducionistas de outros aspectos culturais. Segundo a pesquisadora, "quando o professor apresenta ao aluno a ideia de cultura como um único padrão possível, trabalha para a manutenção de preconceitos e, em relação a outras línguas estrangeiras, desenvolve um olhar unilateral, etnocêntrico a partir do qual o aluno pensa *isso é melhor* ou *isso é pior*" (FORNARI, 2006, p.11).

Com o objetivo de discutir a interseção literatura e cultura representada por meio de textos literários, Reichert (2013) relata sua prática docente com

dois grupos de alunos estrangeiros em contexto de imersão no Rio Grande do Sul. O foco desse trabalho foi propiciar o desenvolvimento das competências linguísticas, comunicativas e intercultural a partir de propostas de atividades com textos literários. Procurando demonstrar a importância do uso de textos literários no ensino/aprendizagem de PLE, Oliveira (2011) discute a confluência língua/literatura, pontuando a pertinência do uso desses textos para o desenvolvimento de várias competências, além de permitir uma experiência estética e de acesso à cultura, ao mundo do outro, por meio de textos autênticos. Nesse sentido, a pesquisadora, após investigar o uso da literatura no contexto da Universidade Ca'Foscari de Veneza, propõe roteiros didáticos para um melhor aproveitamento da literatura para alunos italianos.

Com uma proposta semelhante, Silva (2016) relata sua experiência na condução de um curso de literatura brasileira para estrangeiros, em contexto de imersão, em uma escola de idiomas de São Paulo. Essa experiência é fruto da preocupação da professora sobre como conduzir tal curso que surgiu da própria receptividade dos alunos para a literatura, quando expostos a esses textos em cursos anteriores. No curso de literatura relatado pela pesquisadora-professora, com a participação de quatro alunas estrangeiras residentes no Brasil, os textos literários foram tomados como representativos da cultura brasileira, de usos reais da língua. O objetivo central da professora foi desenvolver uma experiência de alteridade pela literatura, focalizando suas especificidades: verossimilhança interna e externa, materialidade criativa do texto e função estética. Segundo a professora, "o domínio de questões da literariedade poderiam ajudar as alunas a vivenciar as experiências estéticas próprias de cada obra e, portanto, a experimentar a alteridade na sua mais completa dimensão" (SILVA, 2016, p. 290). Como podemos perceber, foi criado um espaço favorável para que as alunas expressassem suas subjetividades. Essa experiência pode, portanto, ter contribuído para que as alunas se tornem leitoras mais independentes da literatura brasileira.

Diante do que foi exposto, percebemos que o texto literário no contexto de ensino/aprendizagem de PLE é empregado com a finalidade de permitir a exploração de aspectos linguístico, desenvolver as habilidades comunicativas e

melhorar o vocabulário e pronúncia. Além disso, notamos um esforço no sentido de ressaltar a dimensão estética e intercultural desses textos nos materiais didáticos e na prática docente. Este estudo se insere, nesse contexto, buscando contribuir para o aprofundamento de reflexões didáticas sobre o uso da literatura no ensino de PLE, especialmente, na sua dimensão estética e intercultural.

### **1.6 O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE)**

Com o papel de servir de instrumento de difusão e promoção da língua portuguesa, o PPPLE<sup>18</sup> surge como uma força propulsora da formação continuada de professores de PLE e do enriquecimento da aprendizagem por meio do compartilhamento de unidades didáticas (MENDES; FURTOSO, 2018). Buscando compreender essa plataforma digital e seu alcance no processo de ensino/aprendizagem de PLE, encontramos na janela: *O que é o portal?*, a definição do PPPLE como "uma plataforma on-line, que tem como objetivo central oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira / língua não materna". Participando de um projeto maior de internacionalização da língua portuguesa e sua promoção na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o portal funciona como uma rede virtual de professores que permite o compartilhamento de experiências pedagógicas e recursos didáticos por meio de tecnologias de informação e comunicação (MENDES; FURTOSO, 2018).

Nesse sentido, essa plataforma preserva uma característica inerente ao que Bottentuit Júnior (2013, p. 118-119) define como portal, isto é, um espaço virtual onde ocorre um fluxo de entrada e saída de informações e pessoas. Discutindo sobre a dificuldade para categorizar *site*, de modo geral, e *sites* educativos, tais como o portal, Bottentuit Júnior (2013) afirma ter havido uma evolução do conceito de portal. Inicialmente, *sites* que serviam como um

---

<sup>18</sup> Endereço eletrônico: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>.

mecanismo de busca, apontado para diferentes páginas da web, eram considerados portais. Mais tarde, esses *sites* de busca foram agregando outros recursos (chat, comunidades, lista de discussão etc.) e delimitando o mecanismo de busca a categorias predefinidas. Dessa forma, eles se tornaram verdadeiras portas, direcionando o usuário a uma gama de informações e serviços. A partir dessa discussão, o pesquisador conclui que portal é definido como

um endereço na Internet que funciona como um grande repositório e, ao mesmo tempo, um apontador para uma infinidade de outros sites ou subsites dentro do próprio portal ou a páginas exteriores. Na sua estrutura, podem identificar-se elementos como: um motor de busca, um conjunto considerável de áreas subordinadas com conteúdos próprios, uma área de notícias, um ou mais tópicos num fórum, outros serviços de geração de comunidades e um diretório, podendo incluir ainda outros tipos de conteúdos de acordo com a temática que aborda (BOTTENTUIT JÚNIOR, 2013, p. 119 - 120).

Levando-se em conta a importância dos portais educacionais, como é o caso do PPPE, essas plataformas virtuais devem oferecer aos aprendizes e docentes conteúdos atualizados e inovadores, ademais da presença dos elementos técnicos que as definam como portal. Além disso, esses portais devem propor novos encaminhamentos na área educacional como o acesso a cursos, pesquisas, jornais e materiais de estudo. Servindo como fonte de recursos para os usuários, eles também são fontes de pesquisas e ferramenta de divulgação de materiais para editoras. Para que o portal educacional alcance a integração didática desejada, é fundamental que crie um ambiente de intercâmbio de ideias, propostas, sugestões e críticas entre os usuários. Para isso, é importante que haja ferramentas como: *chat*, fóruns, correio eletrônico, motor de busca, vídeo conferência e ferramentas multimídia.

No caso do PPPE, integrando a CPLP na difusão e promoção de língua portuguesa, a finalidade desse portal é, também, diminuir a distância e eliminar barreiras temporais e territoriais que dificultam essa integração. Esses ambientes virtuais são comumente classificados como portais horizontais e verticais: este buscando atender a um grupo e necessidades específicas como o PPPE e aquele, voltado para um público mais genérico. Segundo Bottentuit Junior (2009, p. 2)

Um portal educacional deve ser capaz de proporcionar um ambiente colaborativo para o desenvolvimento, a avaliação e partilha de materiais e recursos educativos, o que levanta de imediato a questão da qualidade dos conteúdos disponibilizados e das funcionalidades técnicas do sistema (BOTTENTUIT JUNIOR, p. 2, 2009).

Nesse sentido, são importantes as investigações sobre portais educacionais por colaborarem para que funcionem efetivamente, favorecendo a troca de experiências, o aperfeiçoamento e a cooperação entre os usuários.

Conforme Mendes e Furtoso (2018, p. 11), esse tem sido o foco do *Instituto Internacional da Língua Portuguesa* (IILP) que tem o PPPLE como "projeto-bandeira", implementando as propostas apresentadas por professores e oriundas de pesquisas. Esse instituto foi fundado em 2002, em Cabo Verde, por iniciativa de criação do presidente José Sarney em 1989. O IILP tem por função estimular "a promoção, a defesa, o enriquecimento a difusão da língua portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização oficial em fóruns internacionais" (CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). Coube ao IILP, a criação de uma plataforma digital como estratégia de difusão e promoção do ensino de português. Essa resolução é fruto *Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa* (PAB), elaborado em 2010, durante a *I Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial*. A partir disso, a plataforma foi apresentada, em Lisboa, durante a *II Conferência sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial* em 2013. Pouco tempo depois, o PPPLE é lançado oficialmente, em Díli, em 23 de julho de 2014, na ocasião da *Cimeira de Chefes de Estado do CPLP* (MENDES; FURTOSO, 2018).

O portal PPPLE, cuja página inicial está ilustrada na figura 1, reuniu em um sítio *web* um conjunto de unidades didáticas para apoiar o professor de PLE e conta com a cooperação dos Estados Membros da CPLP. Essa organização lusófona foi criada em 17 de julho de 1996 e é composta por Portugal, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Timor Leste, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial. Ela tem por objetivo o

"aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre os seus membros" (CPLP).

**Figura 1 - O Portal do Professor de Português de Língua Estrangeira**



Fonte: PPPLE

O Portal tem uma orientação metodológica semelhante à perspectiva acional, isto é, a concepção de língua-cultura, a aprendizagem de língua por tarefas, a preparação do aprendiz para atuar como um ator social e o estabelecimento de níveis de proficiência. O PPPLE define essa proficiência como a capacidade de usar a língua de forma eficaz nas práticas sociais. No quadro 3, podemos constatar esse fato, que ocorre de maneira distinta em outros documentos oficiais, em que os níveis são delimitados em termos de conteúdo gramatical e lexical.

### **Quadro 3 - Níveis de Proficiência do PPPLE**

No Nível 1, o aluno evidencia um domínio operacional limitado da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos de gêneros e temas limitados, em contextos conhecidos.

Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas simples da língua e vocabulário reduzido, interagindo em situações limitadas e em contextos socioculturais restritos.

No Nível 2, o aluno evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa,

demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos de variados gêneros e temas relativamente diversos, em contextos conhecidos e em alguns desconhecidos, em situações simples e em algumas relativamente mais complexas.

Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas simples e algumas complexas e vocabulário adequado a contextos conhecidos e a alguns desconhecidos, interagindo em diferentes contextos socioculturais.

No Nível 3, o aluno evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir, de forma fluente, textos de gêneros e temas diversos, em situações de uso conhecidas e desconhecidas, simples e complexas.

Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado e amplo, interagindo com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo e em diferentes contextos socioculturais.

Fonte: PPPLE

No portal PPPLE, o ensino de PLE está fundamentado numa abordagem intercultural de ensino de línguas, sendo assim, busca "promover experiências de vida entre diferentes culturas, significa contribuir para a criação de zonas de negociação, de espaços "inter" ou entrelugares" (PPPLE). As unidades didáticas, produzidas a partir de textos autênticos, buscam promover a criação desse espaço de negociação e troca dos usos da língua-cultura dos países do CPLP. Nessa abordagem de ensino, existe, portanto, uma consciência maior sobre a importância dos aspectos socioculturais na interação entre diferentes comunidades linguísticas. Nessa perspectiva, a aprendizagem de línguas não pode se limitar simplesmente à aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais. Por outro lado, busca-se estabelecer o diálogo entre culturas permitindo que o aprendiz, como um ator social, se torne um cidadão capaz de relativizar seus pontos de vistas, cooperar e desenvolver o respeito em interação com diferentes culturas.

A nosso ver, os materiais didáticos oferecidos gratuitamente pelo portal, nesse caso as unidades, estão fundamentados nessa perspectiva de ensino que visa salientar a variedade sociocultural e linguística dos diferentes países do CPLP. Essas unidades possuem como característica principal o fato de poder serem adaptadas, modificadas e adequadas segundo o interesse e contexto de atuação dos professores de PLE. Elas estão classificadas nos níveis 1, 2 e 3 (respectivamente, nas cores: amarelo, verde e azul) com uma carga-horária estimada de 2 horas cada para sua realização em sala de aula. A elaboração das unidades do PPPLE, segundo dados contidos na janela *Quem*

*somos?*, está a cargo de equipes de elaboradores ou elaboradas em cursos de formação. A partir disso, passam pela avaliação dos coordenadores das equipes e posteriormente de um comitê de avaliadores organizado para esse fim.

De acordo com orientações encontradas na janela *Conversa com professor* do PPPLE, nesse material, a língua é concebida como atividade social, isto é, o contexto de interação entre os aprendizes tem relevância na construção do sentido. Nessa direção, o papel das unidades é o de fomentar uma aprendizagem interativa e contextualizada socialmente, isto é, buscando articular o trabalho entre as diferentes habilidades, a fim de desenvolver nos aprendizes a competência linguístico-comunicativa.

Então, como se pode ver, a questão não é simplesmente reconhecer a perspectiva teórico-metodológica que orienta a elaboração das unidades, mas concebê-las em consonância com esses princípios. Além disso, é preciso considerar o uso que é feito na prática e para saber quais caminhos o docente adotou na exploração desses materiais e que contribuição trouxeram para o grupo. Nesse sentido, parece pertinente questionar a formação dos docentes de PLE para implementar a perspectiva teórico-metodológica do portal e até que ponto os materiais disponibilizados contribuem para isso.

Com o objetivo de reconhecer a potencialidade do portal, bem como suas fragilidades e, especialmente, a perspectiva de língua e ensino, Reis (2014) analisa unidades didáticas desse portal com o intuito de compreender como a abordagem intercultural é concebida nessa plataforma e a implicação disso no processo de ensino/aprendizagem de PLE. Para ela, "o PPPLE apresenta o diferencial de oferecer unidades didáticas que, além de refletir uma perspectiva intercultural de língua, leva em consideração as variedades linguístico-culturais da língua portuguesa" (REIS, 2014, p. 21). Nesse sentido, a pesquisadora destaca a importância dessa ferramenta na promoção e difusão da língua portuguesa pelo mundo. No entanto, Reis faz uma ressalva importante no que tange a presença de uma visão estruturalista de língua nas unidades e baixo potencial para desenvolver uma reflexão crítica e argumentativa nos aprendizes. No que diz respeito à questão intercultural, Reis

afirma ser crucial a ação do PPPLE nessa mudança de visão de ensino de línguas, porém, reforça a necessidade de acompanhamento, aprofundamento e avaliação do portal, por parte dos usuários, do ILLP e de pesquisadores, para que a mudança se concretize na prática docente.

Em se tratando de uma contribuição para o aperfeiçoamento do PPPLE, Araujo (2016) propõe diretrizes que possam orientar a elaboração de roteiros didáticos, ainda inexistentes, com a finalidade de suprir a ausência desse material no portal. Os roteiros didáticos são percursos de ensino estruturados num conjunto de unidades com eixo temático e objetivo de aprendizagem comuns. Araujo apresenta em seu trabalho um encaminhamento didático na escolha temática e seleção de materiais para determinado roteiro. Ainda com a finalidade de discutir e propor melhoras para o portal PPPLE, encontramos trabalhos que procuraram compreender o funcionamento das unidades didáticas do portal no uso de textos literários, de vídeos e na exploração de aspectos culturais dos países participantes da CPLP (FARIA et al., 2014; OLIVEIRA; TOSATTI, 2015; DINIZ; CAVALCANTE, 2017). A partir desse cenário, interessa-nos discutir o uso das unidades com textos literários na perspectiva intercultural proposta no PPPLE.

No que se refere à oferta de sites para apoiar o processo de ensino/aprendizagem de PLE, Mulon e Vargas (2014) pesquisam sites disponíveis na internet voltados para esse fim e constatam uma escassez de ferramentas com esse foco na *web*. Na análise das pesquisadoras, pautadas em questões relacionadas à concepção de linguagem, abordagem comunicativa e uso de materiais autênticos, o PPPLE mostrou-se satisfatório para atender as necessidades dos professores, além de demonstrar claramente sua concepção de linguagem e uso efetivo de textos autênticos. Avançando na análise desse suporte para o ensino/aprendizagem de PLE, sabemos que os portais educacionais são ambientes de troca, compartilhamentos, apoio e colaboração ao processo de ensino/aprendizagem.

Bielschowisky e Prata (2010), descrevendo o portal educacional do professor do Brasil, destaca a relevância de reflexão sobre portais com o objetivo de nortear o aperfeiçoamento dessa ferramenta e a implementação de

novas funcionalidades. Esse autor ressalta a importância da qualidade das unidades didáticas, que devem ser avaliadas por um comitê específico, além da disponibilidade de recursos multimídia na criação e desenvolvimento das propostas didáticas. A observação desses e outros fatores busca evitar que os portais tornem-se verdadeiras porteiras (FURTADO, 2004, p. 50). Em outras palavras, deve-se evitar que os portais aprisionem os usuários em determinada concepção de ensino/aprendizagem, controlando a prática dos professores e restringindo o acesso a conteúdos exclusivos. Quanto a esse fato, cumpre destacar o posicionamento crítico dos usuários para saber utilizar com autonomia essa ferramenta. Alertando para essa tentativa de padronização de portais, Lemos (2000) explicita que “os portais-currais configuram-se como estrutura de informação (conteúdo) que nos tratam como bois digitais forçados a passar por suas cercas para serem aprisionados em seus calabouços interativos” (apud FURTADO, 2004, p. 50).

Os portais educacionais parecem representar uma resposta à falta de investimento em formação continuada, já que possuem dentre os seus objetivos enriquecer a prática docente e colaborar com a formação dos professores introduzindo novas práticas de ensino (PPPLE). No entanto, para que os portais atendam a essas necessidades, é necessário que essa ferramenta possua os recursos e investimentos, além da integração harmoniosa de toda comunidade envolvida no projeto. Para além da prática pedagógica, o PPPLE funciona também como uma ferramenta política institucional e linguística, atuando diretamente na construção e difusão do português como língua estrangeira e dos valores culturais dos países do CPLP; possui, assim, um cunho estratégico que procura construir e divulgar uma imagem da língua portuguesa. Esse cenário muito se assemelha à orientação didática num viés intercultural do QECR (2000) efetuada a devida contextualização para os objetivos do portal.

É importante salientar também que a disponibilização de unidades didáticas oriundas dos diferentes países membros da CPLP num mesmo portal podem refletir as práticas pedagógicas neles aplicadas. Nesse sentido, o portal pode servir de veículo para a desconstrução de visões cristalizadas de ensino

de literatura e cultura, bem como propor novas práticas no ensino/aprendizagem de PLE. A avaliação das unidades partindo das orientações metodológicas do QECR (2000) esboçadas na janela *Conversa com o professor* do menu do portal PPPLE pode, portanto, explicar a composição das unidades didáticas engajadas nesse propósito.

Na perspectiva que propõe o portal na janela *Conversa com o professor* delimitando a concepção de língua e de ensino/aprendizagem de PLE, percebemos uma reorientação didática, por parte do IILP, no sentido de propiciar e disseminar uma prática educativa plurilíngue e pluricultural representada pela diversidade da CPLP na plataforma. Partindo dessa ideia, acreditamos que as unidades propostas na plataforma devem refletir essa visão de ensino/aprendizagem de língua, fomentando o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas nos aprendizes e também estimulando uma reflexão acerca do desenvolvimento de uma competência intercultural.

No contexto do portal, a noção de língua como instrumento de comunicação, ou seja, de interação social da abordagem comunicativa é substituída pela noção de língua como atividade social. Desse modo, configura-se outra maneira de aprender LE centrada no coletivo, na descoberta do outro e no abandono de uma simples transmissão de informações culturais para o desenvolvimento uma consciência intercultural no aprendiz.

Assim, as unidades disponíveis no portal devem favorecer essa mudança comportamental que proporcione a convivência democrática da coletividade. Dito de outra maneira, os materiais disponíveis no portal não podem se voltar tão somente para a exploração do aspecto comunicativo, ou seja, da prática comunicativa. Por outro lado, devem possibilitar a superação de uma abordagem puramente comunicativa para um enfoque voltado para a ação social, na interação entres diferentes culturas e aceitação do outro. O componente cultural presente nas unidades deve permitir aos aprendizes a descoberta, confrontação e diálogo intercultural. Daí a importância de estudos sobre o uso das unidades disponíveis no portal, contribuindo para o aprimoramento e avanço na exploração de portais educacionais, especialmente do PPPLE, e do papel docente na condução da abordagem intercultural.

## **CAPÍTULO 2**

### **A Abordagem Intercultural de Ensino de Línguas Estrangeiras**

Neste capítulo, abordaremos a evolução do conceito de cultura e sua aplicação no processo de ensino/aprendizagem de LE, especialmente em PLE. A partir disso, discutiremos os fundamentos da abordagem intercultural e do uso de textos literários como instrumento de contato e diálogo entre culturas. Finalmente, teceremos algumas considerações sobre o papel do professor e dos materiais didáticos na instauração dessa abordagem.

#### **2.1 A Evolução do Conceito de Cultura**

O termo cultura possui diferentes acepções dependendo do contexto em que é analisado nas ciências sociais. De modo geral, áreas do conhecimento que estudam os comportamentos humanos e o desenvolvimento da sociedade como a filosofia, a sociologia e a antropologia buscam ressignificar o conceito de cultura. Nesse sentido, parece não haver um consenso quanto a uma definição que atenda a todos os campos. Para Eagleton (2000), o termo cultura é complexo, assim como o seu oposto; o vocábulo natureza. Para Eagleton, no começo da civilização, mais precisamente na transição de uma sociedade rural para urbana, cultura significava cultivar a terra, lavoura, em suma, uma ação humana sobre a natureza para justificar sua existência. Posteriormente, com as transformações sociais e políticas ocorridas na sociedade, o sentido do termo foi se fragmentando de um ponto de vista material para uma perspectiva espiritual.

De maneira geral, cultura pode ser definida como as realizações materiais e espirituais de um povo. No século XIX, na tentativa de explicar as diferenças de comportamento entre os indivíduos, acreditava-se que influências genéticas e geográficas determinariam o comportamento dos indivíduos. Contudo, essas crenças passaram no século XX a ser contestadas pelas

ciências sociais, sobretudo no ramo da antropologia. Antropólogos como Kessing, Boas, Wissler e Kroeber trataram de negar qualquer correlação entre as diferenças genéticas e o determinismo geográfico como condicionadores dos comportamentos humanos, levando-se em conta a possibilidade de encontrar uma grande diversidade cultural numa mesma localidade (LARAIA, 1999). A partir daí, os debates em torno do conceito de cultura foram ganhando novos contornos. O pesquisador e professor de etnologia Denys Cuche (1999), numa perspectiva diacrônica, retraça a evolução desse conceito entre a Idade Média e o século XIX nas ciências sociais. O sentido moderno do que se convencionou definir como cultura é fruto de debates produzidos na França e Alemanha.

A primeira acepção da palavra cultura surge no final do século XIII, derivada do termo em latim *cultura*, que significava cuidar da terra e do gado, para designar "uma parcela de terra cultivada" (CUCHE, 1999, p.19). No século XVI, o termo deixa de representar um estado e adquire um sentido de ação dispensada no cultivo da terra. Mais tarde, a palavra ganha um sentido figurativo e passa a indicar uma habilidade ou capacidade para o cultivo da terra. Já no século XVIII, esse sentido passa a ser acompanhado de complementos, por exemplo: cultura de letras, cultura das artes etc. É nessa época, também, que o termo, sem as limitações de sentido advindas de seus complementos, deixa de representar uma ação com fins de instruir o indivíduo e passa a caracterizar um estado de espírito.

No contexto francês, onde se insere essa ressignificação do termo cultura ao pensamento da época, vê-se uma semelhança de sentido do termo com o vocábulo civilização, que representava o refinamento e bons costumes. Essa dualidade de conceitos logo é dissolvida e vigora em dois níveis conceituais: civilização referindo-se ao processo de enobrecimento coletivo nas esferas institucionais e que deve ser transmitido a outros povos e o termo cultura passa a representar basicamente o desenvolvimento, isto é, os processos individuais. Essa noção de *civilisation* cria uma ideia de superioridade cultural de uma nação sobre outras, dando um caráter universalista e hierarquizante para esse termo.

No contexto alemão, no século XIX, essa dualidade foi abordada levando-se em conta o momento de reunificação política pelo qual passava o estado em busca de uma cultura nacional. Isso se deve ao fato de, até então, não haver um consenso entre os valores da burguesia considerada culta e, de outro lado, a nobreza vista como civilizada, no entanto, sem cultura (CUCHE, 1999). Nesse sentido, o conceito de cultura se desenvolve em oposição à conceituação universalista de cultura dos franceses e ingleses. Devido às divisões territoriais, os alemães procuravam reafirmar-se como nação, considerando *Kultur* (cultura) num sentido mais amplo que incluía as conquistas sociais, intelectuais, artísticas e morais do indivíduo. Tal visão de cultura com um estilo particular não indicava o mesmo sentido de civilização atribuído anteriormente, visto tratar-se de valores conquistados numa esfera individual mas que representasse a cultura nacional. Para os alemães, àquele tempo, cultura era tudo aquilo considerado "autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual (...), enquanto as aparências e o refinamento superficial pertencem à civilização" (CUCHE, 1999, p. 25).

No século XX, o conceito de cultura afirma-se fortemente a partir da contribuição teórica da etnologia, especificamente, da definição proposta por Edward Tylor. Ele sintetiza em sua obra:

Cultura ou Civilização tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade (TYLOR, 2009 [1871], p. 69).

Numa perspectiva antropológica, esse teórico propõe uma definição científica de cultura com caráter objetivo e descritivo que, segundo Cuche (1999, p.35), pode ser entendida como "a expressão da totalidade da vida social do homem". A partir disso, rompeu-se a visão de cultura como algo fechado e estável. No entanto, a visão de cultura elaborada por Tylor, fortemente influenciada pela teoria evolucionista de Darwin, deixa transparecer a existência de uma cultura global, construída hierarquicamente, ignorando-se a pluralidade e diversidade cultural.

A partir dos estudos de Boas (apud LARAIA, 1999), pôde-se repensar, numa concepção antropológica, o relativismo cultural como um princípio

metodológico que ressaltava a singularidade de cada cultura. A preocupação, nesse sentido, era compreender a cultura por si própria, ao invés de descrevê-la simplesmente, buscando explicar a diversidade cultural. Além de um pressuposto metodológico, a ênfase no relativismo cultural buscava superar qualquer julgamento etnocêntrico<sup>19</sup>, isto é, priorizava-se uma observação livre de preconceitos e que resguardasse o valor de determinados grupos sociais e o respeito com relação às diferentes culturas.

Na busca de reconstruir o conceito de cultura, Laraia (1999) apresenta as propostas de definições modernas que ampliaram o entendimento dessa noção. Dentre essas proposições, destaca-se uma abordagem de cultura como sistema adaptativo, ou seja, um padrão de comportamento aprendido por meio da troca de experiências transmitidas no grupo social. Outro, na perspectiva de Lévi-Strauss (apud LARAIA, 1999), como um sistema simbólico de estruturas culturais. Finalmente, uma abordagem em que cultura é entendida como um sistema de símbolos. Quanto a essa visão de cultura, Geertz esclarece que

(...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

Nesse sentido, Geertz defende a possibilidade de interpretação dos símbolos compartilhados pelos indivíduos como meio de desvendar os significados e ações produzidas a partir dessa estrutura simbólica. Resguardadas as devidas limitações das diferentes abordagens, na esteira da reformulação do conceito de cultura, o processo de aculturação passa a representar um novo enfoque nas pesquisas sobre as relações e contatos culturais que não vinham sendo considerados anteriormente pelos antropólogos difusionistas<sup>20</sup>.

Em função da constatação de uma diversidade cultural apoiada na ideia de que existe uma dinâmica que inter-relaciona diferentes culturas, foi possível

---

<sup>19</sup> Etnocentrismo foi um termo criado e definido por Willian G. Summer em 1906 como "(...) visão das coisas segundo a qual nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas e todos os outros grupos são medidos e avaliados em relação a ele (...)" (apud LARAIA, 2009, p. 46).

<sup>20</sup> Corrente da antropologia preocupada em explicar a diversidade cultural.

reconhecer que essa mesma diversidade existe no interior de cada grupo social. Nessa trilha, Santos (1997) concebe que a partir da análise dessa diversidade interna às sociedades é possível eliminar preconceitos, além de propiciar o entendimento de diferentes modos de viver dentro de uma mesma sociedade.

O conceito de aculturação pode ser entendido como um contato entre culturas, resultando na modificação de modelos culturais entre os grupos em interação. Cuche (1999) explica que no termo aculturação o prefixo "a", vindo do latim, representa um processo de aproximação e não necessariamente ausência de cultura - desculturação. Além disso, esse contato entre culturas não pode ser confundido com uma mudança cultural, bem como uma assimilação ou difusão cultural já que representam outras fases do processo de aculturação que "designa claramente um fenômeno dinâmico e em vias de realização" (CUCHE, 1999, p. 117). Enriquecendo a discussão sobre aculturação, Babha (1998) coloca em relevo o lugar onde ocorrem as trocas culturais. O autor focaliza esse *entre-lugar* múltiplo, como o terreno em que são produzidas "estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade" (BABHA, 1998, p. 20).

O processo de aculturação motivou uma renovação do conceito de cultura, considerando a relação intercultural, que passou a ser levada em conta nas interações entre grupos de culturas diferentes. Nesse contexto, cultura passa a ser compreendida de maneira dinâmica, visto que as trocas e contatos culturais, considerados fenômenos independentes, ocorrem em diferentes graus de aprofundamento e assimilação dos aspectos culturais de outros grupos sociais. Contribuindo para isso, a globalização e os avanços tecnológicos que subsistem em nosso cotidiano, ampliam cada vez mais essa inter-relação entre culturas. Por essa razão, cultura envolve um processo dinâmico de desconstrução e reelaboração da identidade do sujeito.

## **2.2 A Abordagem da Cultura no Ensino de PLE**

Kramersch (1996) apresenta duas concepções de cultura que deram origem a diferentes abordagens desse componente no ensino de línguas. De acordo com a pesquisadora, a primeira definição oriunda do humanismo concebe cultura como representações que os grupos sociais fazem de si próprios e dos outros em seus produtos, tais como, a literatura, instituições sociais e artefatos do dia a dia. Proveniente das ciências sociais, a segunda definição refere-se aos valores, atitudes, crenças, pontos de vista e padrões de comportamentos compartilhados entre os membros de uma mesma comunidade. Dessas duas concepções de cultura originaram uma abordagem: histórica e etnográfica da cultura. A histórica voltada para a descrição do passado e do futuro, assim como, das instituições por meio de documentos escritos; a etnográfica voltada para a análise dos traços culturais com o objetivo de compreender os eventos atuais em razão da diversidade social. Contudo, segundo Kramersch (1996), nenhuma dessas abordagens permite ao aprendiz imaginar culturas diferentes da sua, deste modo, o ensino da cultura acaba se resumindo na transmissão de informações.

A despeito da complexidade do termo, há uma conceituação de cultura, segundo Trouche (2008), que sintetiza as definições apresentadas anteriormente por Kramersch (1996) e nos servirá de ponto de partida para as reflexões a seguir. De acordo com Trouche (2008), cultura pode ser conceituada "como um sistema de crença e valores e uma organização sociopolítica que configuram um modo de agir e interagir, de fazer, de dizer e de comportar-se de uma dada sociedade". Além disso, considerando a diversidade de interpretações para a palavra cultura, Trouche (2008) diz que o vocábulo reúne as experiências comuns e refletidas dos indivíduos.

No ensino/aprendizagem de LE, dependendo do modo como o conceito de cultura foi sendo delineado, surgiram abordagens culturais para explicar o papel da cultura e qual competência cultural deveria ser desenvolvida no aprendiz. A esse respeito, Kramersch (1993), Lo Bianco, Liddicoat; Crozet (1999) e Gimenez (2006) distinguem quatro perspectivas que orientaram essas abordagens da cultura no ensino de línguas.

**Quadro 4 - As Abordagens da Cultura no Ensino de Línguas**

<b>ASPECTO</b>	<b>a) ABORDAGEM TRADICIONAL</b>	<b>b) ABORDAGEM ESTUDOS CULTURAIS</b>	<b>c) CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL</b>	<b>d) ABORDAGEM INTERCULTURAL</b>
a) Cultura	Produtos culturais, e.g. Literatura, artes, música	História, geografia e instituições culturais	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo
b) Língua	Desvinculada de cultura	Ligada à cultura, à comunicação.	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
c) Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre a história, geografia e instituições culturais para facilitar o contato com o estrangeiro.	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do outro	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a linguacultura própria e linguacultura-alvo.

Fonte: GIMENEZ (2006, p.3, com acréscimo do pesquisador).

a) Abordagem tradicional: nessa abordagem o ensino da cultura está voltado para a leitura de textos literários, de autores canônicos, e a competência cultural é medida em função do domínio do aprendiz dessa alta literatura. O acesso ao componente cultural se dá essencialmente por meio de textos escritos.

b) Abordagem estudos culturais: o componente cultural nessa abordagem é incorporado por meio de informações sobre a história, geografia e instituições da cultura alvo. A competência cultural é alcançada pelo acúmulo de informações sobre o país, tomando como parâmetro os saberes do falante nativo. Abandonando a ideia de cultura refinada pela literatura, essa abordagem volta-se para a comunicação, preparando o aprendiz para contato com a língua e sociedade alvos.

c) Abordagem da cultura como prática social: amplamente utilizada na década de 80, essa abordagem busca descrever as práticas sociais que caracterizam determinada cultura. Desse modo, o foco está nas ações realizadas com a linguagem; a competência cultural fundamenta-se em reconhecer as práticas, valores e crenças de determinado grupo social.

d) Abordagem intercultural: consiste numa abordagem de ensino da cultura que busca compreender melhor a relação entre diferentes culturas. Partindo de um

entendimento de que língua é cultura, essa abordagem fundamenta-se nos seguintes princípios: a) o ensino de uma língua-cultura; b) na comparação entre a cultura do aprendiz e cultura da língua-alvo; c) na exploração de um "terceiro espaço", que é concebido como um local de encontro para a compreensão das diferentes visões de mundo.

Mesmo havendo essa variedade de abordagens para o componente cultural no ensino de línguas, segundo Kramsch (1993), o enfoque cultural resume-se, tradicionalmente, na transmissão de informações sobre as pessoas, comportamentos e pontos de vista da cultura da língua-alvo. A finalidade nessa perspectiva é assimilar a cultura nativa.

Com relação à abordagem com componente cultural no contexto de ensino/aprendizagem de PLE. Sternefeld (1997), Oliveira e Furtoso (2009), Scaramucci, Diniz e Estradiotti (2009) e Santos e Alvarez (2010) analisam livros editados até meados dos anos 2000 e apontam que há uma tendência nesses materiais para a apresentação de aspectos da cultura brasileira com poucas oportunidades para a discussão e contraste entre culturas. Ainda que exerçam um papel importante na difusão de nossa cultura e na desconstrução de estereótipos, os livros de PLE analisados concebem a cultura como informações turísticas, curiosidades e dados histórico-geográficos a serem transmitidos aos aprendizes.

Em pesquisa que analisa os prefácios de três livros didáticos de PLE com orientação intercultural (*Avenida Brasil 1 e 2*, *Diálogo Brasil* e *Estação Brasil*), Paiva (2009) afirma não haver uma conexão entre esse pressuposto teórico apresentado nos prefácios e as atividades propostas pelos autores dos livros. Segundo a pesquisadora, a concepção de cultura que prevalece nos livros é de caráter descritivo e simbólico de aspectos culturais de nossa sociedade.

Avançando nessa questão, Leroy e Coura-Sobrinho (2012) analisam atividades que exploram algum aspecto cultural do livro *Terra Brasil* e discutem sobre o potencial dessas atividades numa abordagem intercultural. No entanto, os pesquisadores enfatizam o papel preponderante do professor como agente interculturalista na condução das propostas de atividades com os aprendizes.

As reflexões dos pesquisadores demonstram a importância da formação de professores sensíveis interculturalmente, como forma de eliminar estereótipos subjacentes às propostas de atividades e trabalhar o senso crítico e visão de mundo dos aprendizes. Focalizando as representações socioculturais expostas nos textos, fotos imagens e propostas de atividades dos livros *Novo Avenida Brasil*, *Fala Brasil* e *Passagens*, Sebbagh (2016) revela, ainda, que essas representações são vazias de sentimentos, generalizantes, por se encontrarem descontextualizadas socio-histórica-culturalmente. Além disso, esses livros apresentam uma perspectiva monolítica, enfatizando a voz dos autores, o que não favoreceria um diálogo intercultural.

No ensino de PLE, Silveira (1998) se debruça sobre a questão do componente intercultural explicando a importância da formação de professores interculturalistas capazes de mediar as interações comunicativas entre os aprendizes diante da diversidade cultural, sem incorrer na aculturação. Essa estudiosa aponta a necessidade de pesquisas que viabilizam essa formação e reorientação da abordagem da cultural em aulas de PLE. Ferreira (1998) acrescenta que numa sala de aula, na perspectiva intercultural, é preciso que seja criada uma esfera de entendimento e aceitação da cultura do outro, perpassada pela compreensão e aceitação de sua própria cultura criticamente. Nesse sentido, Ferreira destaca, por sua vez, o desafio na formação docente de PLE num ensino intercultural. Nesse cenário de preocupação com a questão intercultural no ensino de PLE, Mendes (2008) discute uma proposta de abordagem comunicativa intercultural que será melhor discutida na seção seguinte.

### **2.3 A Abordagem Intercultural no Ensino de LE**

Com base numa concepção dinâmica de cultura, construída permanentemente pelo homem e veiculada livremente nas interações entre os indivíduos e grupos sociais, como vimos anteriormente, a cultura se manifesta como um sentimento de pertencimento ligado a aspectos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos, de gênero etc. Essas posturas, assumidas de maneira

flexível e variável pelo indivíduo, enfatizam a identidade cultural específica de cada agrupamento social em relação a outros. Nesse processo de diferenciação, a cultura exerce, igualmente, um papel preponderante na constituição de padrões de comportamento e das características individuais, influenciando na construção e percepção da identidade de cada um no convívio com outros indivíduos e grupos sociais (SILVA, 2000). Considerando essas interações individuais e coletivas e o intercâmbio cultural advindo do processo da globalização, a cultura passa a ser pensada em termos da interculturalidade. Nessa proposta, reconhecem-se as trocas culturais livres de etnocentrismo rumo à construção de uma visão etnorrelativista (BENNETT, 2004) que favoreça uma maior integração, respeito, convivência e diálogo entre as diferentes culturas.

No contexto escolar, a perspectiva intercultural começa a ser pensada em razão do processo imigratório, tanto na América quanto na Europa, fruto de guerras e também de conflitos raciais e lutas das minorias. Visando discutir e pensar a pluralidade cultural e étnica e, sobretudo, com uma preocupação com a adaptação ao sistema educacional, desenvolve-se teoricamente modelos para abordar a pluralidade cultural. Esses modelos denominados assimilacionista, integracionista, multicultural e intercultural correspondem à construção de respostas para os questionamentos surgidos dessa experiência da alteridade.

De acordo com De Carlo (1998), o modelo da assimilação se resume na aceitação das características culturais da comunidade dominante, nesse caso a sociedade de acolhida. Assim sendo, num processo de aculturação, o indivíduo inserido numa comunidade cultural diferente da sua abandonará seus traços culturais e, num processo de tornar-se semelhante à nova cultura, adotará os valores, atitudes e padrões de comportamento do grupo social dominante. Diferente da assimilação, no modelo integracionista, busca-se preservar a identidade cultural do outro, por meio de políticas institucionais que ressaltem a preservação e difusão da cultura do imigrante na nova sociedade.

O modelo multicultural anglo-saxão é uma concepção teórica que busca integração e coexistência harmoniosas de diferentes grupos sociais. Segundo

Kramsch (1998a), trata-se de um termo político para designar uma sociedade composta por diferentes culturas, ou um indivíduo que pertença a variadas culturas. Nessa visão, uma sociedade é composta de diferentes grupos culturais, servindo de fator de diferenciação em sua composição. No multiculturalismo, busca-se o reconhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos e de sua comunidade, propondo um modelo de sociedade ideal, unificada, apesar de sua heterogeneidade.

Segundo Abdallah-Pretceille (1999), o multiculturalismo segue uma lógica normativa, prescrevendo padrões e agindo coercitivamente na organização interna dos grupos sociais; ademais, esse sistema implica numa hierarquização dos indivíduos uns em relação aos outros. O objetivo, nesse modelo multicultural, resume-se no fato de possibilitar ao indivíduo pertencer a uma comunidade diferente da sua de origem.

Diante do que foi dito, percebe-se que a concepção multiculturalista se constituiu com a finalidade de gerenciar, política e institucionalmente, a diversidade cultural e seus conflitos, propondo um modelo de sociedade ideal e unificada. Contudo, assegurar o respeito às diferentes culturas não parece suficiente para garantir uma convivência harmoniosa e uma inserção social eficaz dos indivíduos, em termos educacionais. Geralmente utilizada em oposição à multiculturalista surge a perspectiva intercultural com o objetivo de facilitar um diálogo entre as diferentes culturas e a interação social dos indivíduos. Gohard-Radenkovic explicando a diferença entre essas duas perspectivas esclarece que a

Multiculturalidade é a coexistência mais ou menos pacífica de comunidades que possuem características culturais comuns; interculturalidade é o conjunto de interações num contexto e num tempo definido entre indivíduos pertencentes à comunidades específicas que não compartilham os mesmos referenciais socioculturais<sup>21</sup> (GOHARD-RADENKOVIC, 1999, p. 9, tradução nossa).

---

<sup>21</sup> No original: Multiculturalité est la cohabitation plus ou moins pacifique de communautés possédant chacune des caractéristiques culturelles communes ; interculturalité est l'ensemble d'interactions dans un contexte et un temps définis entre des individus et groupes d'individus appartenant à des communautés spécifiques ne partageant pas les mêmes références socio-culturelles.

Para fazer frente a essa realidade, a perspectiva intercultural coloca como necessária a noção de interação, que, por um lado, não se restringe a simples observação e reconhecimento do outro, mas, por outro lado, baseia-se no estabelecimento de mecanismos que permitam uma comunicação entre grupos sociais que convivem num mesmo espaço. O modelo multicultural se alicerça numa concepção distinta ao intercultural, ou seja, aquele tem um foco na descrição, enquanto que este, na ação.

Uma vez que língua faz parte da identidade cultural de cada indivíduo, numa sociedade multicultural coloca-se como desafio a presença simultânea de diferentes línguas num mesmo contexto. Esse plurilinguismo passa a fazer parte do repertório de competências a serem desenvolvidas no ambiente escolar, fazendo parte das interações interculturais. Conforme o QECR,

A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas (CONSELHO DA EUROPA, 2000, p.168).

Diante disso, num contexto de ensino/aprendizagem de LE, o enfoque dos componentes culturais com uma intenção meramente ilustrativa e contemplativa, assim como seu emprego visando ao desenvolvimento de aspectos linguísticos da língua-alvo não são suficientes numa sociedade multicultural e plurilíngue. Daí a importância de repensarmos o ensino e as interações entre os aprendizes numa perspectiva intercultural que surge como uma resposta para esse novo cenário educacional.

## **2.4 Fundamentos da Abordagem Intercultural**

A perspectiva intercultural supõe uma relação interativa entre os sujeitos de diferentes culturas. Segundo o QECR

Numa abordagem intercultural, um objetivo essencial do ensino de línguas é o de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendiz e de sua identidade em resposta à experiência enriquecedora da alteridade em matéria de língua e de cultura (CONSELHO DA EUROPA, 2000, p. 9).

Nesse sentido, essa abordagem assume as interações no ensino/aprendizagem de línguas, com a finalidade de provocar comportamentos e atitude de abertura com relação ao outro. Assim, busca-se uma revalorização do objetivo educacional, dando ênfase no trabalho sobre a identidade do aprendiz que deve ser preparado para lidar, criativamente, com a complexidade da sociedade pluricultural. Abdallah-Pretceille (1999, p. 40) pondera que a perspectiva intercultural não pode ser pensada como um método objetivo, pois trata-se de uma "análise que confere ao objeto estudado e analisado um caráter intercultural<sup>22</sup>" (1999, p. 40, tradução nossa). Então, a partir desse objeto, numa abordagem intercultural, poderão ser propostas intervenções pedagógicas coletivas ou individuais.

A abordagem intercultural está, portanto, assentada numa visão de cultura mais ampla que inclua não só os objetos, técnicas e práticas culturais, mas os valores, representações, pontos de vista e crenças, pressupondo um campo educativo cunhado pela diversidade. Vista como uma filosofia que orienta a ação, essa perspectiva também é entendida como: um discurso pedagógico ou uma abordagem. Além disso, manifesta-se como uma alternativa epistemológica com respaldo teórico na filosofia, antropologia, sociologia e psicologia. Isso implica princípios e concepções que influenciarão o processo de ensino/aprendizagem de LE, a elaboração de materiais, os processos de ensinar e aprender e a concepção de língua e cultura, bem como dando respaldo à confrontação entre diferentes padrões de comportamento na escola.

Sem imposição de valores, mas primando pelo respeito ao outro e às diferenças culturais, a abordagem intercultural tem como princípio norteador um ensino da língua como instrumento de comunicação social (SCHEYERL et al., 2014). Desse modo, busca-se preparar o aprendiz para interagir socialmente com membros de diferentes comunidades discursivas, como meio de fomentar comportamentos e atitudes quem promovam uma maior integração entre os povos. Nesse sentido, a aprendizagem de línguas não pode se limitar à aquisição de vocabulário, conteúdos culturais e estruturas gramaticais, mas

---

<sup>22</sup> No original: C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié et analysé un caractère interculturelle.

no "reconhecimento de valores, modos de vida e representações simbólicas às quais os seres humanos, tanto os indivíduos como as sociedades se referem nas relações com os outros e na concepção de mundo<sup>23</sup>" (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999, p. 41, tradução nossa). Partindo disso, Abdallah-Pretceille apresenta os principais eixos epistemológicos e metodológicos que orientam a problemática intercultural.

Tal perspectiva está centrada no sujeito como um ser livre, responsável, cada vez menos determinado pela sua cultura e que busca romper com toda objetividade e estruturalismo nas interações. O sujeito, diferentemente do significado de indivíduo, se vê inserido numa comunidade de semelhantes e produz cultura, mesmo não tendo consciência dessa condição. Isso, no entanto, não significa negar sua própria cultura, nem tampouco apropriar-se da cultura do outro, mas assumir uma postura de diálogo intercultural e consciência de pertencer a uma sociedade marcada pela diversidade. Dessa pluralidade cultural, o sujeito pode assumir outros padrões de comportamento, hábitos e valores do outro, já que, agindo interculturalmente, encontra-se cada vez menos determinado pela sua própria cultura.

A partir dessa base fenomenológica em que a cultura é encarada como uma vivência, há um reconhecimento do outro, que passa a ser visto sem preconceitos e comparações etnocêntricas. "É a alteridade que precede a relação e não o inverso"<sup>24</sup> (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999, p. 56, tradução nossa). Com a finalidade de gerar empatia, evitando choques e conflitos, esse posicionamento incentivará a cooperação e as trocas interculturais favoráveis à recriação, reelaboração e reflexão de sistemas de valores, comportamentos e hábitos culturais dos sujeitos, como atores culturais.

Tendo no sujeito sua fonte de referência maior para que a dinâmica intercultural aconteça, a justaposição das noções de interação e alteridade torna-se evidente para explicar o conceito de intercultural. Essa abordagem busca ressaltar a relação dinâmica entre as culturas, evitando comparações e

---

<sup>23</sup> No original: reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.

<sup>24</sup> No original: C'est l'alterité qui précède la relation et non l'inverse.

significados etnocêntricos, todavia, interferindo na maneira como vemos o outro e a si próprio. Nesse sentido, "a abordagem intercultural coloca a interação como fundamental. É a relação com o outro que importa, e não sua cultura"<sup>25</sup> (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999, p. 58, tradução nossa). Dessa maneira, na abordagem intercultural, o posicionamento diante do outro é construído em meio a uma tensão entre singularidade e universalidade. Com isto, rejeita-se qualquer tipo de classificação ou categorização culturalista, pensando o sujeito como portador e produtor de cultura que age interativa e comunicativamente na complexidade da diversidade cultural.

Com relação a essa abordagem, Kramsch (1993) orienta que sejam levadas em conta as percepções e reflexões tanto da cultura nativa (C1) quanto da cultura estrangeira (C2). Nesse sentido, a pesquisadora elenca algumas categorias de percepções a serem exploradas com os aprendizes de LE:

C1 - cultura nativa

C1' - percepções do nativo sobre sua própria cultura

C1'' - percepções do nativo sobre a cultura estrangeira

C2 - cultura estrangeira

C2' - percepções do estrangeiro sobre sua cultura de origem

C2'' - percepções do estrangeiro sobre a cultura nativa da língua alvo

Por meio dessas percepções é possível a criação do terceiro espaço, *locus da competência intercultural*, isto é, "a capacidade de reconhecer onde e quando a cultura se manifesta nos encontros interculturais e a capacidade para gerenciar esse espaço intercultural onde todas as partes do encontro são participantes confortáveis"<sup>26</sup> (LO BIANCO; LIDDICOAT; CROZET, 1999, p. 13, tradução nossa). Para alcançar tal objetivo, Kramsch (1993) lista alguns aspectos a serem observados na condução dessa abordagem: a) *estabelecer uma esfera de interculturalidade*, isto é, estabelecer uma interação entre as culturas nativa (C1) e a da língua-alvo (C2) de forma reflexiva; b) *ensinar sobre*

<sup>25</sup> No original: L'approche interculturelle pose l'interaction comme fondamentale. C'est la relation à l'Autre qui prime, et non pas sa culture.

<sup>26</sup> No original: the ability to recognise where and when culture is manifest in cross-cultural encounters and the ability to manage an intercultural space where all parties to the encounter are comfortable participants.

*a cultura como processo interpessoal*, em que são valorizadas as interações sociais enquanto processo que permite o entendimento da condição de estrangeiro e da alteridade. Assim, abandona-se o ensino normativo e prescritivo de fatos culturais e comportamentos; c) *ensinar cultura como diferença*; criando um ambiente em que sejam desconstruídos os imaginários de características nacionais rígidas e as identidades culturais muito bem delimitadas. Assim sendo, devem ser considerados outros padrões culturais (sexo, etnia, classe social etc.) em vez da manutenção de generalizações<sup>27</sup> do ponto de vista cultural; d) *cruzamento de fronteiras disciplinares*, o que equivale dizer, buscar outras fontes de leitura como, por exemplo, de etnógrafos, cientistas sociais e sociolinguístas das línguas em questão para incrementar a condução dessa abordagem.

Nesse sentido, essa proposta envolve o diálogo para favorecer a compreensão do outro. O aprendiz, considerado como um ator cultural, poderá relativizar suas percepções, vencer estereótipos e desenvolver empatia pelos outros. Quanto a isso, De Carlo (1998), compartilhando a ideia da interatividade, complementa que, além dessa finalidade pragmática, a perspectiva intercultural tem, igualmente, uma finalidade formativa. Para De Carlo, deve-se desenvolver no aprendiz a capacidade de relativizar seus valores para compreender a lógica dos valores dos outros. Didaticamente, procura preparar o aprendiz, na interação, para que possa elaborar generalizações sobre a cultura dando ênfase na dissolução de estereótipos.

Numa educação intercultural, o ponto de partida, segundo De Carlo (1998), é trabalhar com a identidade do aprendiz (história pessoal, opiniões, ideias sobre pertencimento, expectativas, crenças etc.), que deve ser confrontada continuamente de modo a permitir-lhe a aprendizagem de sua cultura, pela sua cultura e em interação com outras culturas. Partindo dessa premissa, o ensino/aprendizagem de línguas tem o potencial para eliminar

---

<sup>27</sup> Generalização é entendida, aqui, como categorizações (características) hipotéticas atribuídas a indivíduos de um grupo social. Essas generalizações podem se tornar estereótipos quando atribuídas à totalidade dos indivíduos e assumidas como verdades absolutas. O estereótipo, segundo De Carlo (1998) consiste numa hipergeneralização, isto é, categorizar o indivíduo levando-se em conta um elemento (gênero, etnia, religião, etc.) e considerá-lo idêntico aos demais em todos os aspectos.

barreiras que dificultam o diálogo entre diferentes grupos sociais, desenvolvendo no aprendiz um relacionamento com o outro. Para alcançar esse objetivo sem, contudo, detalhar um roteiro didático de utilização de textos literários, De Carlo (1998) situa a literatura como um exemplo de produção artística potencialmente eficaz numa pedagogia intercultural graças a sua "qualidade informativa", termo emprestado de Zarate (1993). De acordo com De Carlo (1998, p. 63, tradução nossa) esse atributo dos textos literários se justifica já que "ela é garantida pela presença de elementos que permitem a mobilização de várias representações da mesma realidade".

A partir dessa ideia, a autora elenca alguns critérios a serem observados na seleção dos textos literários, objetivando uma abordagem intercultural:

- representar situações contraditórias, conflituosas, inesperadas e que permitam várias leituras;
- apresentar vários pontos de vista sobre a mesma realidade (autor, leitor, personagens etc.) que provoquem surpresa;
- apresentar elementos linguísticos que valorizem ou não determinado grupo social;
- evidenciem o uso dos objetos culturais e não somente sua descrição.

Além disso, para justificar o uso da literatura numa abordagem intercultural, De Carlo ressalta que

A polissemia do texto literário permite ao leitor se distanciar, desconfiar das evidências, ver e se ver "em oblíquo"; além disso, a literatura, como outras formas artísticas, recompõe o eterno conflito aparentemente indissolúvel entre identidade individual e local e pertencimento à sociedade humana global<sup>28</sup> (DE CARLO, 1998, p. 64, tradução nossa).

Dessa forma, para a autora, os textos literários possibilitam uma abordagem intercultural pela presença de elementos culturais (linguísticos, rituais, tradições, vivências, costumes, valores, crenças etc.) que mobilizam variadas representações de uma mesma realidade. "O texto literário é a síntese

---

<sup>28</sup> No original: La polysémie du texte littéraire permet au lecteur de se distancier, de se méfier des évidences, de voir et se voir "en oblique"; en outre la littérature, comme d'autres formes artistiques, recompose l'éternel conflit apparemment insoluble entre identité individuelle et locale et appartenance à la société humaine globale.

do discurso bivocal que Bakhtin atribui ao escritor (...) <sup>29</sup> (KRAMSCH, 1993, p. 131, tradução nossa), isto é, pode representar diferentes vozes de uma mesma comunidade. A exploração desses aspectos por meio dos textos tem o potencial de desenvolver capacidades cognitivas: observação, classificação, confrontação e interpretação, além de favorecer o reconhecimento de hábitos, comportamentos e modelos identitários, semelhantes, pertencentes a um sistema cultural universal. Abdallah-Preteille (2010) defende que o texto literário é um recurso inesgotável para se trabalhar as representações já que elas antecipam e atualizam as nossas visões de mundo e podem contribuir para uma melhora nas relações sociais.

Na defesa de tal ideia, Abdallah-Preteille (2010, p. 148, tradução nossa) prossegue afirmando que uma abordagem intercultural da literatura pode se apoiar no fato de que esse texto articula uma "singularidade-universalidade" essencial para a percepção de que "todo ser é ao mesmo tempo diferente e idêntico a nós" <sup>30</sup>. Dessa forma, o texto literário é uma encenação da humanidade, tanto o passado como o futuro, a vida, e ao dizer um pouco de nós, fala também do outro, dos estereótipos, preconceitos, das identidades etc. Assim sendo, a literatura permite o exercício da descentração, mais concretamente, "a distância que o texto literário provoca no leitor é, com certeza, uma distância criadora, mas é também uma distância que permite ao leitor ver e se ver "obliquamente" favorecendo assim uma objetivação de si e do mundo" <sup>31</sup> (2010, p. 152, tradução nossa).

Byram et al. (2001, p. 29, tradução nossa) afirma que os textos literários são adequados para desenvolver a competência intercultural. Além de retratar os valores, estereótipos e preconceitos de determinada nação ou grupo social, esses textos permitem ao aprendiz "a possibilidade de compartilhar seus pontos de vista culturalmente restritos, juntamente com o do herói ou heroína

---

<sup>29</sup> No original: The literary text is the epitome of the double-voiced discourse Bakhtin attributes to the writer.

<sup>30</sup> No original: tout être est à la fois différent de moi et identique à moi

<sup>31</sup> No original: La distance que le texte littéraire entretient avec le lecteur est certes une distance créatrice mais c'est aussi une distance qui permet au lecteur de voir et de se voir en « oblique » favorisant ainsi une objectivation de soi et du monde.

da narrativa, ou com o narrador da história<sup>32</sup>". Nessa mesma perspectiva, Kramsch (1993) argumenta que o uso de textos literários no ensino de línguas permite o acesso às vozes de toda uma comunidade representada pela voz do autor. Em suma, essa abordagem intercultural pela literatura pretende contribuir para a formação do indivíduo, tornando-o consciente da relatividade de seus valores e com mecanismos para elaborar suas próprias opiniões e posicionamentos diante da diversidade cultural.

No interior dessa comunicação intercultural estabelecida por meio de textos literários, tomando como referência a identidade do aprendiz, devemos considerar a influência dos estereótipos nas representações construídas pelos aprendizes. De Carlo (1998) enfatiza que os estereótipos fazem parte da identidade do indivíduo e, portanto, estando presentes, tanto no docente quanto no aprendiz, devem ser considerados na abordagem intercultural. A noção de estereótipo assume um papel importante nessa abordagem, já que pode representar um obstáculo nas relações interculturais, na condição de conceitos, geralmente negativos, atribuídos a um indivíduo ou grupo social, criando tensões e conflitos interculturais.

A respeito dessa correspondência entre identidade e estereótipos, Kramsch (1998a) esclarece que a identidade de uma pessoa não pode ser encarada como algo natural, pois trata-se de uma percepção cultural que temos do outro. Sendo assim, essa percepção com relação à cultura ou à linguagem das pessoas ou grupos sociais é determinada pela nossa própria cultura e influenciada pelos modelos estereotipados de conceber o outro. Os estereótipos consistem em pré-conceitos, modelos, imagens e rótulos que são atribuídos ao outro, fazem parte de toda cultura e são gerados continuamente. Conforme a sociedade e as pessoas vão se desenvolvendo culturalmente, são criados padrões e impressões referentes aos diferentes aspectos da vida, de tal modo que a reprodução dessas ideias preconcebidas pode resultar em posturas preconceituosas e, finalmente, em atitudes discriminatórias.

Segundo Amossy e Pierrot (2010), os estereótipos são definidos como representações cristalizadas preexistente em nossa sociedade, dessa maneira,

---

<sup>32</sup> No original: the chance to exchange their culturally restricted points of view together with the hero or heroine of the narrative, or with the narrator telling the story.

eles filtram a percepção que temos da realidade. Neste caso, as impressões que são produzidas diante da diversidade são determinadas culturalmente, isto é, são o resultado do sentimento de pertencimento a um ou diferentes grupos sociais. Esse sentimento condiciona a nossa visão de mundo, valores, imagens e crenças partilhadas inconscientemente. De acordo com De Carlo (1998), os estereótipos consistem em uma hipergeneralização, ou seja, o indivíduo é categorizado em função de um determinado aspecto da vida social (cor, sexo, língua), tornando-se idêntico aos demais.

Muitas vezes, essas impressões revelam um caráter depreciativo e equivocado sobre o outro, gerando tensões étnico-culturais. Embora possam revelar uma apreciação positiva, os estereótipos negativos tendem a ser mais frequentes e vêm geralmente atrelados a suposições preconceituosas seguidas de atos discriminatórios. O preconceito passa a ser entendido como esse juízo, um prejulgamento relativo às pessoas, seus comportamentos ou algum aspecto da vida (religião, gênero, etnia etc.). Refletindo sobre a distinção entre estereótipo e preconceito, Amossy e Pierrot (2010) destacam que aquele tem uma dimensão classificatória, portanto, relacionado às opiniões, crenças e representações, enquanto que este está ligado a uma tendência mais emocional materializada em atitudes contra o outro.

A identidade social do indivíduo está em constante construção e é suscetível à influência do meio. Conseqüentemente, os estereótipos atuam no processo categorização e/ou diferenciação. Buscando respaldo na psicologia social, Amossy; Pierrot mostram a importância dos estereótipos na identidade social de cada um

(...) a psicologia social mostra como o estereótipo assegura mais do que uma identidade social: ele reforça a auto-estima, definida como a avaliação que o sujeito faz de sua própria pessoa. Na realidade, o estereótipo aparece de fato como um instrumento de categorização que permite distinguir comodamente um "nós" de um "eles"<sup>33</sup> (AMOSSY; PIERROT, 2010, p. 47).

---

<sup>33</sup> No original: (...) la psychologie sociale montre comment le stéréotype conforte plus qu'une identité sociale : il renforce l'estime de soi, définie comme l'évaluation qu'effectue le sujet de sa propre personne. En effet, le stéréotype apparaît avant tout comme un instrument de catégorisation qui permet de distinguer commodément un "nous" d'un "ils".

Fazendo parte da cognição humana, os estereótipos nos permitem categorizar, agir e compreender simbolicamente características e comportamentos alheios. Nesse sentido, levando-se em conta que a identidade se constrói na interação entre pessoas e diferentes grupos sociais, com uma atitude antropocêntrica, definimos o outro com base na diferenciação, isto é, "para aqueles que ocupam um espaço próximo do nosso, nós utilizamos o estereótipo depreciativo, para as culturas distantes, nós temos tendência em utilizar o estereótipo do exotismo<sup>34</sup> (DE CARLO, 1998, p. 86, tradução nossa).

Numa perspectiva intercultural de ensino de línguas, o texto literário pode servir de suporte para se discutir e evitar representações errôneas sobre a língua e cultura, categorias canônicas da literatura e posicionamentos etnocêntricos. Em outro viés, a literatura serve de estímulo para a elaboração de generalizações culturais, permitindo categorizar grupos culturais numa dimensão de descoberta e curiosidade pelo outro. Em resumo, De Carlo defende que por meio da abordagem intercultural devemos "construir representações intersubjetivas negociáveis no interior da relação com outro e nos quais ele possa também reconhecer-se<sup>35</sup>" (1998, p. 87, tradução nossa); de tal modo, que possamos relativizar nossas impressões sobre o outro e sobre nós mesmos.

## 2.5 A Competência Intercultural

O viés intercultural no ensino de línguas surge gradativamente por volta dos anos de 1980 favorecido pela disseminação da abordagem comunicativa e, conseqüentemente, da evolução do conceito de competência comunicativa, especialmente, do componente sociocultural. Tal noção de competência, proposta inicialmente por Dell Hymes (1972) na década de 70, buscou unificar a definição dicotômica de *competência* e *desempenho* proposta por Chomsky (1965), enfatizando a importância da dimensão social no uso da língua. Desse

---

<sup>34</sup> No original: pour ceux qui occupent un espace proche du nôtre, nous utilisons le stéréotype dévalorisant, pour les cultures lointaines, nous avons tendance à utiliser le stéréotype de l'exotisme.

<sup>35</sup> No original: (...) construire des représentations intersubjectives négociables à l'intérieur de la relation avec l'autre et dans lesquelles il puisse aussi se reconnaître.

modo, para ser considerado competente, do ponto de vista comunicativo, não basta somente o domínio da estrutura (morfologia, sintaxe, fonética) da língua, mas é preciso conhecimento acerca dos diferentes contextos sociais para usar adequadamente a língua.

Canale e Swain (1980) descrevem os elementos da competência comunicativa: competência gramatical (estudo da língua - léxico, sintaxe, morfologia etc.), competência sociolinguística (estudo das regras socioculturais e discursivas da língua), competência discursiva (estudo da relação entre diferentes estruturas gramaticais para criar sentidos) e competência estratégica (conhecimento de estratégias comunicativas verbais e não verbais), que os aprendizes devem ser confrontados para que adquiram a competência comunicativa. Mais tarde, Van Ek (1986) acrescenta a competência sociocultural que se baseia em saber interagir com outras culturas e a competência social, isto é, a capacidade de demonstrar empatia e motivação na comunicação com outros (GERMAIN, 1993; LÁZÁR et al., 2007).

Houve, portanto, uma evolução na concepção de cultura/civilização, sua relação com a língua e com o próprio sujeito, tendo como consequência um aprimoramento na noção de competência sociocultural da competência comunicativa. Na abordagem comunicativa, o componente cultural no estudo da língua passa a ser explorado de maneira a ressaltar as representações culturais da língua-alvo das situações comunicativas. Cabe, portanto, ao aprendiz assimilar as regras de comportamentos sociais para interagir eficazmente em encontros futuros, pontuais, no contexto de uso da língua. Em razão disso, nessa abordagem, há uma abertura para uma conscientização acerca do emprego coerente das regras sociais da LE, buscando evitar posturas estereotipadas, representações equivocadas, mal-entendidos que poderiam dificultar a comunicação. Nesse contexto, inaugura-se uma abordagem complementar, intercultural, que facilite a comunicação e interação entre culturas diferentes. Em função dessa configuração didática, o trabalho de desenvolvimento da competência comunicativa, evoluindo de uma perspectiva calcada, primeiramente no conhecimento cultural, posteriormente na exaltação

dos valores culturais, passa a enfatizar o contato entre representações culturais e comportamentos sociais dos diferentes grupos sociais (PUREN, 2017).

Em virtude desses desdobramentos em torno do conceito de competência comunicativa no ensino de línguas, há uma mudança de caráter pedagógico na maneira de abordar o componente cultural, antes com caráter ilustrativo e agora como constituinte da língua. Nesse contexto, o QECR (2000) advoga a favor de um ensino de línguas pluricultural em que o componente cultural promova uma maior integração, cooperação e respeito entre os povos. O QECR amplia, portanto, a noção de competência comunicativa, para instâncias além do intercultural estimulando uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma competência pluricultural no aprendiz de línguas. Nesse documento defende-se, com vista a essa sociedade multicultural europeia, o desenvolvimento de uma

competência pluricultural definida como capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas (CONSELHO DA EUROPA, 2000, p. 231).

Assim, apoiando-se numa abordagem intercultural de ensino de línguas, o QECR, ao fazer referência às competências linguísticas necessárias para que o aprendiz possa agir socialmente e também as competências extralinguísticas, dentre elas, é enfatizada a consciência intercultural dos aprendizes. Nessa ancoragem intercultural, "o conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum etc., são essenciais para a comunicação intercultural" (CONSELHO DA EUROPA, 2000, p. 31). Levando-se em conta essa faceta, que permite vislumbrar a noção de competência comunicativa de maneira menos pragmática e mais global (BYRAM, 1997), o QECR põe em relevo a importância do desenvolvimento de saberes e competências interculturais que favoreçam o contato, intercâmbio, respeito e convivência com outras culturas.

Nesse sentido, é necessário que se provoque no aprendiz o desenvolvimento de uma consciência intercultural que, segundo o QECR, tem como benefícios a diminuição da intolerância e do preconceito e a melhora na

comunicação entre os povos. Desse modo, o aprendiz não necessita assimilar a cultura do outro, mas pela interação, desenvolver empatia, relativizando seus pontos de vista num processo de cooperação mútua. Sendo assim, esse documento destaca que

o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos” (CONSELHO DA EUROPA, 2000, p.150).

Vemos, pois, que o desenvolvimento dessa consciência perpassa um trabalho sobre a variedade cultural, superando os estereótipos nacionais e permitindo a exteriorização das percepções culturais mútuas dos aprendizes. Partindo dessa premissa, o QECR ressalta, também, as capacidades interculturais que devem ser estimuladas no aprendiz na interação com outras culturas:

*As capacidades interculturais e a competência de realização incluem: a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas (CONSELHO DA EUROPA, 2000, p. 151).*

No Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE<sup>36</sup>), elaborado a partir do QECR para o ensino de PLE, a abordagem intercultural é igualmente preconizada, visto que pode “favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade, (...) dando uma resposta à experiência enriquecedora da alteridade em matéria da língua e da cultura” (QuaREPE, 2011, p. 13). Seguindo a mesma proposta do QECR, no que concerne ao desenvolvimento de uma competência intercultural, o QuaREPE destaca o contexto de ensino/aprendizagem de línguas como um ambiente propício para o aprendiz

---

<sup>36</sup> O QuaREPE é um documento elaborado em Portugal e tem por objetivo difundir a língua e cultura portuguesa no mundo. Com essa dimensão transnacional, busca fornecer uma base comum para a elaboração de programas de ensino, materiais e critérios de avaliação em detrimento da contribuição de outros países membros da CPLP.

tome consciência da diversidade cultural e seja exposto às outras visões de mundo. Neste documento, "língua, cultura e sociedade são indissociáveis, uma vez que a língua é veículo da cultura dos povos, de uma representação do mundo e expressão das realidades" (QuaREPE, 2011, p.11).

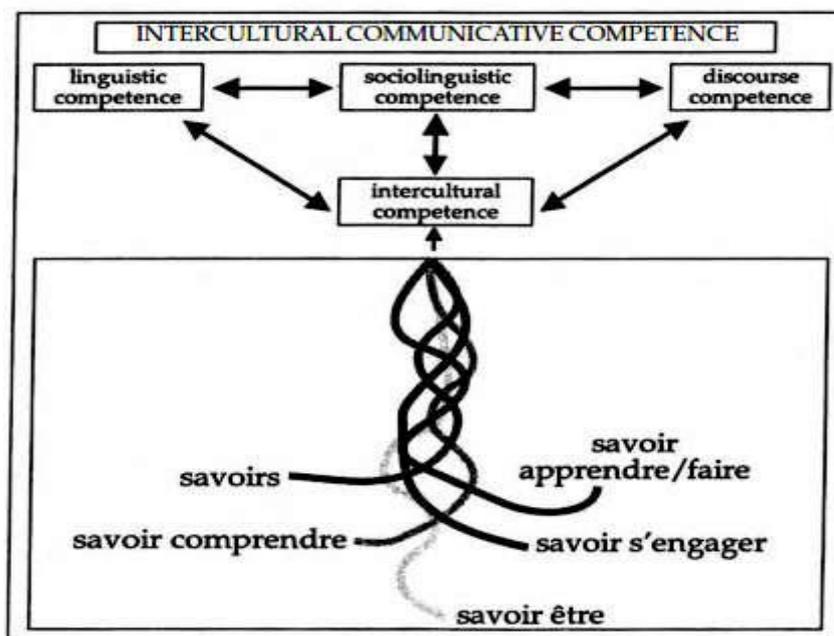
Contrariamente ao entendimento de Hymes sobre o modelo de aquisição da competência comunicativa pelo aprendiz de LE semelhante ao nativo e seus desdobramentos, em Canale e Swain (1980), nos EUA, e van EK (1986) na Europa, Byram (1997) defende que o processo de aquisição de uma língua L1 não ocorre de forma similar na aprendizagem de uma L2, redefinindo a noção de competência de seus predecessores. Buscando desfazer a dicotomia falante nativo e não nativo no ensino/aprendizagem de LE, Byram critica o fato de não ser levado em conta que o aprendiz de LE já possui uma identidade social por haver passado por um processo de aquisição de sua língua e de uma competência cultural. Mesmo sem fundamentar sua reflexão a partir da relação língua/cultura, Byram postula seu modelo de competência comunicativa intercultural a partir da constatação de que o desenvolvimento da competência comunicativa não deve se orientar com base no objetivo de preparar o aprendiz para um encontro entre línguas-cultura mas, por outro lado, na interação entre indivíduos com diferentes identidades culturais e discursivas.

Além disso, Byram, criticando o modelo de competência de Van EK (1986) do ponto de vista da cultura, revela que, na abordagem comunicativa, com uma proposta de igualar a competência comunicativa do nativo e não nativo, colocava-se o aprendiz de LE numa posição constrangedora de "esquizofrênico linguístico", já que deveria abrir mão de sua identidade cultural para adquirir uma nova competência cultural. O mito do falante nativo, no entanto, é desmistificado como explica Kramsch (1998b, p. 26) em seu artigo *The privilege of the intercultural speaker*. Para essa autora, a defesa de um modelo de língua e cultura é uma falácia, já que a pluralidade social é um fato incontestável e a diversidade linguística existe e é perseguida pelos falantes nativos.

Neste contexto, Byram (1997, p. 5, tradução nossa), em estudo pioneiro e de fundamentação para o QECR, propõe um modelo de competência

comunicativa intercultural, que amplia a noção de competência comunicativa, porém numa abordagem intercultural, como a "habilidade para compreender e se relacionar com pessoas de outros países<sup>37</sup>". Essa competência envolve: conhecimentos (*savoirs*), habilidades (*savoir comprendre/savoir apprendre-faire*), atitudes (*savoir être*) e valores (*savoir s'engager*).

Figura 2 - Modelo de Competência Comunicativa Intercultural de Byram



Fonte: BYRAM (1997, p. 73).

Como podemos observar na figura 2, o modelo de competência comunicativa de Byram engloba a noção de uma competência intercultural. Esta competência é o resultado da junção de alguns componentes:

- *Savoirs* (conhecimento): conhecimento sobre produtos, práticas e processos em ambas as culturas tanto em nível individual quanto social.
- *Savoir comprendre* (saber compreender - habilidade para interpretar e expor): capacidade de interpretar textos e eventos de outras culturas e estabelecer uma relação com os de sua própria cultura.

<sup>37</sup> No original: ability to understand and relate to people from the other countries

- *Savoir apprendre* (saber aprender - capacidade de descobrir e interagir): capacidade de adquirir conhecimentos sobre outras culturas e suas práticas e a habilidade aplicar outros saberes satisfatoriamente na interação com o outro.
- *Savoir s'engager* (saber se engajar - consciência cultural crítica): atitude para analisar criticamente produtos e práticas de sua cultura e da cultura do outro.
- *Savoir être* (saber ser - atitude intercultural): atitude de abertura e curiosidade pela sua própria cultura e pela do outro. Além disso, envolve a capacidade de superar preconceitos sobre outras culturas e a cultura de origem. Pode ser entendida como uma aptidão para a descentração.

Na perspectiva que propõe Byram, percebemos que a competência intercultural é uma extensão (ou seja uma ampliação) da noção de competência comunicativa a partir de Van EK (1986). No entanto, os estudos acerca do desenvolvimento da competência intercultural, isto é, de uma educação ou abordagem intercultural, evoluíram paralelamente às reflexões relacionadas às metodologias contemporâneas de ensino de LE. Ainda que essa separação didática entre abordagem comunicativa e intercultural possa ofuscar a interdependência entre elas, fica claro que a implementação da abordagem intercultural depende fortemente da formação e motivação docente.

## **2.6 A Formação de Professores Interculturalmente Sensíveis**

A abordagem intercultural representa no ensino de LE uma alternativa que complementa a abordagem comunicativa, em suas ramificações - comunicativizada, crítica, funcionalista, etc. - valorizando o sujeito aprendiz como um ser social com sua identidade cultural reconhecida e priorizada no processo de ensino, tal como propõe a perspectiva acional do QECR. A abordagem intercultural vem ao encontro dessa visão de identidade dinâmica e em construção. Assim, busca-se evitar o acultramento e sobreposição de

grupos sociais dominantes sobre outros, tal como ocorreu nos modelos assimilacionista, integracionistas e multicultural.

Conquanto aponte um caminho didático para orientar a aquisição da competência comunicativa intercultural, o modelo de Byram salienta questões referentes à dificuldade de implementação didática no que diz respeito à materialização desses conceitos na prática pedagógica, quanto ao progresso do aprendiz na aquisição das atitudes e habilidades, assim como sua avaliação no processo de ensino/aprendizagem das línguas-cultura. Assim, parece relevante notar que o desenvolvimento da competência intercultural requer professores capacitados para planificar e desenvolver essa abordagem no ensino de línguas.

Buscando tornar práticos os aspectos descritos sobre a abordagem intercultural no ensino/aprendizagem de línguas, BYRAM et al. (2002, p.16, tradução nossa) ressaltam que o desenvolvimento dessa perspectiva "não é a transmissão de informações ao aprendiz sobre determinado país estrangeiro"<sup>38</sup> e, por isso, propõem critérios e orientações para os docentes sobre como desenvolver a dimensão intercultural. Esses autores pontuam os principais objetivos (BYRAM et al., 2002, p.11) que devem ser perseguidos pelos docentes nesse enfoque:

- permitir a aquisição de uma competência linguística mas também intercultural;
- preparar os aprendizes para estabelecer interações com pessoas de outras culturas;
- compreender e aceitar o outro, com suas crenças, pontos de vista, valores e comportamentos.
- favorecer a construção de uma personalidade aberta para a experiência da alteridade.

---

<sup>38</sup> No original: n'est pas simplement la transmission d'informations au sujet d'un pays étranger donné.

Para que tudo isso seja possível, o docente deve ter em mente que a aquisição da competência intercultural é um processo em construção, inacabado, assim sendo, "essa concretização ou essa perfeição não são absolutamente necessárias para tornar-se um bom "falante intercultural"<sup>39</sup> (BYRAM et al., 2002, p. 12, tradução nossa). Isso se deve à impossibilidade de previsão do conhecimento exigido nas interações com o outro, à dinamicidade e à mutabilidade inerentes à construção das identidades, dos valores e da própria cultura de cada indivíduo ou grupo social. A repercussão desse posicionamento não se limita ao grau de exigência sobre o aprendiz, igualmente, influi na prática do professor que não necessita ter o domínio sobre todos os aspectos culturais da língua do aprendiz. Por outro lado, deve ser capaz de motivar os alunos a realizar comparações e expressar as visões de mundo sobre cada contexto cultural, com base nas informações pontuais, acessíveis, fornecidas pelo professor. De acordo com Kramsch (1998b, p. 28, tradução nossa) essa pedagogia "(...) está se desenvolvendo a partir de esforços para tornar o discurso da sala de aula propriamente dita, mais explicitamente intercultural<sup>40</sup>." Nesse sentido, "o trabalho do professor se concentra principalmente na forma que o aprendiz reage diante dos outros, sobre a visão que os outros têm dele, e sobre a relação dele com as pessoas que pertencem a outras culturas<sup>41</sup>" (BYRAM et al., 2002, p. 17, tradução nossa).

Mendes (2008) enfatiza que o papel do professor é fundamental na condução da abordagem intercultural, pois ele orienta e permite o desenvolvimento da experiência do uso da língua na sala de aula. Nesse sentido, não é possível discutir abordagens e metodologias sem levar em conta o papel do professor nesse processo. O crescimento pessoal do aprendiz para tornar-se um falante intercultural exige a preparação do docente. Impulsionar essa formação significa garantir a existência de professores capazes de

---

<sup>39</sup> No original: ce parachèvement ou cette perfection ne sont pas absolument nécessaires pour devenir un bon "locuteur interculturel".

<sup>40</sup> No original: is taking the form of efforts to make classroom discourse itself more explicitly intercultural.

<sup>41</sup> No original: Le travail du professeur est essentiellement axé sur la manière dont l'apprenant réagit face aux autres, sur la vision que les autres peuvent avoir de lui, et sur sa relation avec les personnes appartenant à d'autres cultures.

incorporar essa proposta em sua prática. Para alcançar essa autonomia, será necessário que, ao longo de sua formação, o professor seja capacitado para implementar essa abordagem com seus alunos. Nessa perspectiva, Serrani (2005, p.15) defende uma formação de professores interculturalistas que "corresponde ao de um docente - de língua materna ou estrangeira - apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula".

Nessa mesma direção, Willems (2002) defende que a abordagem intercultural faça parte dos programas de formação de professores, contudo, isso "não significa acrescentar um elemento novo no programa mas que preconize-se uma modificação no olhar com relação à interculturalidade tendo total consciência que ela constitui um objeto de estudo do ensino de línguas<sup>42</sup>" (WILLEMS, 2002, p. 19, tradução nossa). Também Mendes (2012) defende a formação do professor para ser agente de interculturalidade, isto é, que seja oportunizada na formação desse profissional uma renovação com relação as suas concepções de ensino e visões de mundo.

Sinteticamente descrevendo sua proposta de abordagem intercultural, Mendes (2004, 2008) pontua alguns fatores importantes a serem observados na sua implementação. Dentre esses fatores, a pesquisadora destaca a atuação dos professores e a avaliação crítica da experiência de ensinar. Tudo isso, levando-se em conta uma concepção de língua como cultura e lugar de interação orientando a prática docente e a seleção de materiais. A partir disso, percebemos a importância de formação do docente para saber orientar sua prática nos moldes interculturais. Para Charaudeau (1990, p. 53, tradução nossa), com relação à prática docente,

enquanto professores de língua estrangeira, temos a responsabilidade individual de sermos "mediadores entre duas culturas". Portanto, é necessário que assumamos esse papel sem, caso possível, se comprometer com uma ou outra dessas culturas<sup>43</sup>" (CHARAUDEAU, 1990, p. 53).

---

<sup>42</sup> No original: ne signifie pas que l'on ajoute un nouvel élément au dit programme mais que l'on préconise un changement à l'égard de l'interculturalité en prenant pleinement conscience qu'elle constitue l'objet même de l'enseignement des langues

<sup>43</sup> No original: en tant qu'enseignants de langue étrangère, nous avons la responsabilité particulière d'être des " médiateurs entre deux cultures ". Il faut donc que nous assumions ce rôle sans, si possible, avoir de comptes à régler avec l'une ou l'autre de ces cultures.

Colaborando com a ideia de que é a partir da prática docente que alcançamos resultados expressivos numa abordagem intercultural, Wolton (2006, p. 11, tradução nossa) defende que "é o professor que é capaz de introduzir comparações, de abrir para a alteridade. É ele que permite passar da informação para a comunicação".<sup>44</sup> Nessa direção, ao tornar-se sensível culturalmente e ao desenvolver uma abordagem intercultural, ele provocará uma mudança de comportamento nos aprendizes contribuindo para a convivência em um mundo multicultural.

Mendes (2012) nos lembra, também, que o papel do professor não deve se restringir à elaboração de programas, currículos e materiais didáticos baseados em características, comportamentos e representações de determinada cultura. No ensino/aprendizagem de línguas, o professor culturalmente sensível deve promover um diálogo intercultural no contexto da sala de aula. "Dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo" (MENDES, 2012, p. 361). Nessa mesma direção, Serrani (2005, p. 22) afirma que o docente deve estimular seus aprendizes a criar "pontes culturais" numa abordagem intercultural que enfatize a diversidade sociocultural e favoreça o "questionamento de etnocentrismos e exotismos". Desse modo, o componente sociocultural pode exercer um papel significativo num trabalho sobre a identidade cultural. Partindo disso, o professor, ainda que seguidor de um programa de ensino ou currículo tradicional, saberá analisar os materiais de ensino disponíveis para o seu trabalho, questionando as propostas de atividades com subsídios para adaptá-las numa perspectiva intercultural (BYRAM et al., 2002).

## **2.7 Os Materiais Didáticos numa Perspectiva Intercultural**

Um dos caminhos para se trabalhar a diversidade cultural numa prática intercultural passa pelo olhar crítico do docente sobre os recursos didáticos. Levando-se em conta que os materiais didáticos podem ser concebidos numa

---

<sup>44</sup> No original: c'est le professeur qui est capable d'introduire des comparaisons, d'ouvrir à l'altérité. C'est lui qui permet de passer de l'information à la communication.

vertente intercultural ou tradicional; caberá ao docente saber aproveitá-los criticamente, pelas temáticas que propõem, como ponto de partida para discutir diferenças interculturais. Mesmo os exercícios estruturais que solicitam do aprendiz que complete frases como, por exemplo, "mamãe ama cozinhar", podem reproduzir estereótipos a serem explorados interculturalmente.

Com o intuito de esclarecer pontos a serem observados na análise de materiais didáticos como suporte para uma iniciativa intercultural, Mendes (2012) sugere que esses materiais permitam sofrer adaptações segundo as necessidades dos aprendizes captadas pelo docente. Além disso, a autora defende que nesses materiais possamos identificar: as concepções de ensino e aprendizagem, a concepção de língua/linguagem, os papéis de aluno e professor na interação proposta pelo elaborador do material. Esses materiais devem, igualmente, apresentar uma baixa previsibilidade quanto ao seu emprego e enfatizar os contextos de uso (culturais e interculturais) da língua-cultura em razão das necessidades e interesses dos aprendizes. Finalmente, os materiais devem servir de suporte para a experiência de uso da língua-cultura em sala de aula, permitindo o diálogo e troca de experiências em atividades interativas.

Contribuindo com essa discussão sobre o papel dos materiais didáticos numa prática intercultural, Byram (2002) sugere, igualmente, algumas orientações que podem direcionar a análise e uso dos materiais. Segundo o autor, esses materiais devem ser essencialmente compostos por textos autênticos de diferentes tipos e gêneros. Esses textos devem apresentar pontos de vista variados de forma que permitam aos aprendizes estabelecerem comparações e reflexões críticas sobre a temática que está sendo abordada. Quanto à seleção dos textos, de maneira geral, é importante que sejam preservados e explicitados no próprio material o contexto de circulação e a intenção do autor (argumentar, convencer divertir etc.) do texto. Byram resume que o que deve ficar claro para aprendiz é análise crítica que pode ser realizada por meio do conteúdo apresentado no material e não, propriamente, a assimilação das informações.

Atentando para a questão da "autenticidade" dos textos na abordagem intercultural, Kramsch (1993) explica que um texto autêntico não se define simplesmente em contraposição ao texto "pedagógico"; por outro lado, trata-se de textos que possuem uma função social no contexto em que foram produzidos, estabelecendo interações que se reproduzem dentro e fora da sala de aula. Em se tratando de uso autêntico de textos literários, Séoud (1994) defende que esses textos não perdem sua autenticidade quando são transpostos para sala de aula. Para Séoud (1994, p. 11), "o texto literário (...) é autossuficiente, e, suscetível graças a sua polissemia, a sua dimensão universal de falar com todo mundo, por além do tempo e do espaço<sup>45</sup>". Numa abordagem intercultural, essa qualidade da literatura favorece a recepção desses textos, além de torná-los em lugar privilegiado para provocar reações e vivenciar a alteridade.

Buscando discutir sobre o tratamento didático de textos autênticos, Puren (2012) propõe uma tipologia de análise acional de tarefas para os textos literários. Nessa tipologia, tarefa é entendida como "unidade de sentido na atividade de aprendizagem<sup>46</sup>", isto é, corresponde ao trabalho solicitado ao aprendiz nas atividades propostas para a literatura. Com relação ao tratamento didático, o autor explica tratar-se da didatização feita com objetivo de guiar a utilização dos textos na prática docente. Considera-se nessa didatização como elementos de análise segundo o modelo: as ilustrações, notas explicativas, outros textos que acompanhem o texto literário e principalmente as questões propostas para a literatura. Resumidamente, no quadro 5 adiante, descrevemos dez tipos de tarefas categorizadas por Puren.

**Quadro 5 - Modelo de Análise por Tarefas de Puren (2012)**

Nº	TAREFA	DEFINIÇÃO
T1	PREPARAR-SE	contextualizar a atividade que será realizada; facilitar o trabalho inicial do aprendiz, permitindo que ele mobilize os conhecimentos e experiências que reativou.
T2	IDENTIFICAR	localizar/identificar no texto elementos/informações explícitas que orientarão o aprendiz na compreensão do texto.

<sup>45</sup> No original: le document littéraire,(...), est autosuffisant, et, susceptible grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par delà temps et espace.

<sup>46</sup> No original: unité de sens dans l'activité d'apprentissage

T3	ANALISAR	explicar o texto por ele próprio pela comparação, articulação, combinação e hierarquização de diferentes informações implícitas no texto (inferência).
T4	INTERPRETAR	explicar o texto levando-se em conta dados extratextuais e/ou conhecimentos prévios.
T5	EXTRAPOLAR	explicar o texto ressaltando seus elementos representativos de uma realidade extratextual ou retirando do texto conhecimento sobre essa realidade (suporte para a descoberta cultural).
T6	REAGIR	explicar o texto enquanto leitor subjetivo, expressando reações, impressões, emoções e sentimentos pessoais.
T7	JULGAR	opinar, expressar sua ideia ou julgamento de forma lógica e argumentada.
T8	COMPARAR	explicar o texto estabelecendo, explicitamente, correspondências entre os dados textuais e extratextuais, interpretados ou extrapolados, pelo emprego de conhecimentos da sua própria cultura, da cultura estrangeira ou de outras culturas.
T9	TRANSPOR	explicar o texto transpondo para sua própria cultura os elementos textuais extraídos e os extratextuais mobilizados.
T10	PROLONGAR	prosseguir com a exploração do texto; implicar os aprendizes com suas experiências e criatividade; reempregar o conteúdo linguístico e cultural; preparar tarefas solicitadas em certificações: resumo, comentário, resenha etc

Fonte: Puren (2012).

Essas tarefas, segundo Puren (2012, 2004), funcionam como um dispositivo para facilitar a explicação do texto em contexto escolar. Parte-se do princípio que nem sempre é possível propor aos aprendizes tarefas sociais que reproduzam as práticas sociais com textos literários. Neste caso, essas tarefas podem ser aplicadas de forma a facilitar a compreensão do texto, preparando o aprendiz para a realização de ações sociais posteriores.

Podendo ser empregada de forma fracionada e em diferentes atividades, é importante notar que algumas dessas tarefas representam questões objetivas que visam verificar a compreensão do texto (T2 e T3) por meio da localização de respostas e transcrição de trechos do texto. Além disso, encontramos aquelas que visam preparar o aprendiz para provas e exames (T10). No entanto, é interessante observar um avanço nessa proposta ao incluir as tarefas (T5, T8, e T9), de interesse para este estudo, já que focalizam tarefas numa abordagem intercultural para textos literários. Essas tarefas explicitam, primeiramente, uma proposta de descoberta de aspectos culturais. Posteriormente, a realização de comparações e da explicação partindo do

ponto de vista cultural do aprendiz para, finalmente, servirem de terreno para desenvolver o respeito com relação às diferenças culturais.

De acordo com Puren (2012), no que diz respeito à literatura, algumas tarefas possuem certa representatividade, pois colaboram para que o aprendiz produza inferências, interpretações, reações etc. É o caso da tarefa reagir (T6) que possibilita ao aprendiz expressar suas reações individuais a partir da leitura. Além disso, essa tarefa pode vir combinada com a tarefa julgar (T7), por exemplo, em situações que envolvam o comentário sobre determinado personagem. Outra articulação de tarefas que refletem um trabalho sobre a interculturalidade com a literatura é a sequência: analisar - interpretar - extrapolar. Neste caso, o aprendiz necessitará buscar informações, para argumentar, dentro do texto ou fora dele, criando um ambiente para que seus posicionamentos culturais entrem em cena.

A importância do texto autêntico não se resume, contudo, somente às propostas de tarefas. A unidade didática a qual está inserido e a coerência na sequência de atividades propostas aos textos devem refletir os fundamentos metodológicos que orientaram sua elaboração. De acordo com Zabala (1998, p. 18), unidades didáticas, também denominadas sequências didáticas, são entendidas como um "conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos". Em termos metodológicos, Courtillon (2003) ressalta que os pressupostos de determinada metodologia devem ser expressos em termos de procedimentos pedagógicos, ou seja, devem ser perceptíveis nas unidades didáticas e facilmente transpostos para a prática docente. Para tentar auxiliar na avaliação e produção de unidades didáticas, levando-se em conta a aprendizagem de línguas, Courtillon (2003) lista alguns aspectos a serem observados nesses materiais:

- a) as características dos aprendizes;
- b) os objetivos da aprendizagem e as atividades cognitivas envolvidas;
- c) a relação entre texto e atividades propostas, assim como, a dimensão da unidade didática;

- d) a relação entre a coerência metodológica e os comportamentos esperados dos aprendizes em sala de aula;
- e) a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, é válido avaliar as proposta de unidades didáticas para os textos literários, sem pretensões de ressaltar o que é certo ou errado, mas, com a finalidade de discutir sua adequação a uma proposta intercultural. Como vimos até agora, a observação desses princípios que orientam a elaboração de uma unidade didática, coerente com pressupostos da abordagem intercultural, poderá intervir positivamente na prática do professor e, conseqüentemente, nos resultados sobre a aprendizagem do aluno. Retomando Mendes (2008), que ressalta como características essenciais em unidades didáticas para uma abordagem intercultural a presença de gatilhos, acreditamos que estes só poderão ser produzidos na medida em que respeitamos uma condição essencial na produção dessas unidades: a clareza de objetivos e os meios para alcançá-los em consonância com a abordagem adotada pelo elaborador da unidade (COURTILLON, 2003).

## CAPÍTULO 3

### Metodologia da Pesquisa

Este capítulo está dedicado à metodologia adotada nesta pesquisa. Nele descrevemos os pressupostos metodológicos que nos orientaram na obtenção dos registros que compõem o *corpus* desta investigação. Primeiramente, discutiremos a fundamentação teórico-metodológica do paradigma qualitativo interpretativista e do estudo de caso. Posteriormente, trataremos do *corpus*, dos sujeitos da pesquisa, assim como dos procedimentos de geração e tratamento dos registros.

#### 3.1 A Disposição da Pesquisa

Esta pesquisa buscou desvendar o uso da literatura no ensino de PLE no CEFET-MG e a partir disso propor novos encaminhamentos para o aproveitamento de textos literários em aulas de LE, fundamentado na abordagem intercultural. Para tanto, este estudo centrou-se na presença de textos literários em dois eixos: a) materiais didáticos, especialmente as unidades didáticas do portal PPPLE, com textos literários e b) o uso desses materiais na prática docente numa perspectiva intercultural.

Nesse sentido, esta tese apresenta uma natureza aplicada, já que busca avaliar o uso dos textos literários em contextos de PLE com o intuito discutir uma abordagem intercultural para a literatura. Com relação às pesquisas dessa natureza, Fontelles (2009) explica que, além de produzir conhecimento científico, esse tipo de investigação procura, também, gerar alternativas pedagógicas visando sua aplicabilidade na prática docente.

Tomando como ponto de partida o objetivo desta tese que é investigar o uso da literatura na prática docente, adotamos como modelo teórico-metodológico o paradigma qualitativo com objetivo exploratório, por melhor adequar-se ao tipo de análise que buscamos realizar. Não dispensamos,

contudo, de combinar dados quantitativos na análise e geração dos registros. A opção por este método de pesquisa baseou-se no fato de considerarmos a prática docente um fenômeno social, a presença de textos como fonte de registros e o pesquisador como instrumento de pesquisa (CRESWELL, 2007).

Esta pesquisa é exploratória uma vez que visa "proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato" (GIL, 2008, p. 27), neste caso, o uso da literatura na prática de PLE no CEFET-MG. Este tipo de pesquisa, devido à abrangência do tema, permite formular hipóteses mais precisas a partir de levantamento documental e de estudo de caso (GIL, 2008, p. 27). Nesse sentido, recorreremos à pesquisa documental dos materiais didáticos com textos literários e à pesquisa de campo, com o emprego da observação-participante da prática docente de PLE.

### **3.2 O Paradigma Qualitativo**

O paradigma qualitativo é sintetizado por Dörnyei (2007) como uma abordagem metodológica que busca representar uma perspectiva micro, flexível, porém, altamente sensível do contexto que foi pesquisado. Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) explicam que "a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais".

Colaborando para a compreensão dessa abordagem, Minayo (2002, p. 21) define que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa (...) com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Assim sendo, nesse paradigma são focalizados casos específicos, como o uso de textos literários na prática docente em que, pelo olhar do pesquisador, envolvido no contexto da investigação, serão interpretados. O pesquisador estará interessado nos significados produzidos pelos professores durante o

desenvolvimento da pesquisa; dessa forma, os registros servirão de insumo para reflexões. Conforme apontam Ludke e André (1986), a principal característica da pesquisa qualitativa é possuir o meio natural como fonte de registros, neste caso a sala de aula, e o pesquisador como instrumento de pesquisa. Sendo assim, esse enfoque naturalístico supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o contexto investigado gerando registros descritivos do evento.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.17), nesse paradigma o que é levado em conta é o olhar do observador imerso em seu contexto natural "tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem". Em outras palavras, supõe-se uma interação significativa e satisfatória do pesquisador com o ambiente estudado, o que ressalta a importância de ser considerada a influência do pesquisador sobre os informantes da investigação. Ludke e André (1986) admitem que na condição de instrumento de pesquisa em abordagens qualitativas a subjetividade do pesquisador deve ser considerada na análise dos registros, apesar de não comprometerem a validade da pesquisa.

### **3.3 O Estudo de Caso**

O estudo de caso desta tese está centrado na prática de quatro docentes de PLE do CEFET-MG com o objetivo de investigar como se dá o uso da literatura numa perspectiva intercultural. Esse procedimento de pesquisa, de base empírica, se ocupa de fenômenos contemporâneos e se aplica a investigações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente delimitados (YIN, 2006). A aplicação do estudo de caso visa, portanto, responder a questionamentos do tipo "como" e "por que", e está voltado, fundamentalmente, para pesquisas sociais. Assim sendo, a própria natureza do estudo de caso vincula esse método à análise de eventos da vida real dificilmente controlados pelo pesquisador.

No estudo de caso, enquanto uma estratégia de pesquisa (YIN, 2006), o pesquisador enfrenta uma gama de variáveis e fontes de evidências que

devem ser triangulados e unidos à determinada proposição teórica que convergirá num determinado resultado. Devido ao ecletismo de técnicas que podem ser associadas ao estudo de caso, ele permite a combinação de registros qualitativos e quantitativos, trazendo maior confiabilidade aos resultados da investigação.

Nesse sentido, um estudo de caso exploratório tem por finalidade gerar conhecimento ou validar procedimentos para pesquisas futuras. Revelando a flexibilidade do estudo de caso, Gerhardt e Silveira (2009) e Yin (2006) reconhecem a possibilidade de estudo de caso único e estudo de casos múltiplos. Segundo Yin (2006) os resultados obtidos no estudo de casos múltiplos, quando sustentados pela mesma teoria de análise, configuram conclusões mais contundentes sobre o fenômeno estudado. Ludke e André (1986) destacam como as principais características do estudo de caso o fato de envolverem diferentes fontes de registros na geração de registros, além disso, esses estudos visam à descoberta a partir da interpretação de casos contextualizados. Por isso, podem representar distintos pontos de vista, ainda que conflitantes, porém, esse método revela experiências de vida dos sujeitos da pesquisa passíveis de generalizações.

Por essas razões, as desvantagens, para alguns críticos, com relação ao estudo de caso, recaem exatamente sobre essa dificuldade de elaborar generalizações focando em um ou poucos fenômenos. Quanto a isso, Yin (2006) pondera que no estudo de caso não buscamos apresentar resultados estatísticos precisos, por outro lado, estamos focados na elaboração e expansão de generalizações e procedimentos metodológicos.

### **3.4 A Ética na Pesquisa**

Antes de prosseguirmos, no entanto, cumpre ressaltarmos a observância de algumas questões éticas envolvidas na geração e análise de registros de pesquisas com seres humanos. As pesquisas qualitativas estão fundamentadas na participação voluntária de pessoas que permitem o acesso a suas vidas e, no caso deste estudo, na prática docente dos professores

observados. Acorados nas recomendações de alguns pesquisadores (LUDKE; ANDRÉ, 1986; GIBBS, 2009; CRESWELL, 2007; COHEN; MANION; MORRISON, 2011; SILVERMAN, 2013), recorreremos ao uso do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (cf. apêndice A). Este termo foi aplicado individualmente aos docentes participantes, esclarecendo sobre a pesquisa e garantindo a confidencialidade e privacidades desses sujeitos.

Com isso, busca-se evitar abusos e prejuízos para os participantes da investigação. Segundo Gibbs (2009), não há pesquisa sem dano ou custo (por exemplo, o tempo), apesar disso, ressaltamos que uma boa pesquisa pode trazer benefícios, gerando comportamentos e práticas vantajosas para a coletividade. Com objetivo de contornar os resultados negativos, orientamo-nos por alguns princípios gerais que vêm sendo observados na análise e geração de registros para a maioria das pesquisas qualitativas. Dentre essas orientações, encontram-se:

- a) a participação voluntária e o direito de sair da pesquisa;
- b) a proteção dos participantes;
- c) a avaliação dos benefícios e riscos potenciais para os participantes;
- d) a obtenção de consentimento;
- e) a exclusão de riscos e prejuízos que possam ocorrer.

Quanto a isso, Ludke e André (1986) enfatizam como o maior inconveniente ético na condução de uma pesquisa qualitativa, a manipulação dos participantes pelo pesquisador. Isso ocorre, na maioria dos casos, em pesquisas realizadas sem a autorização do participante. Na condução da análise e interpretação dos registros, Creswell (2007) ressalta, ainda, a adoção de atitudes éticas, anonimizando os participantes do estudo com uso de pseudônimos, bem como a importância de preservar a autenticidade e veracidade dos registros gerados.

### **3.5 Delimitação do *Corpus* e Contexto da Pesquisa**

Esta pesquisa possui como *corpus* de geração de registros os materiais didáticos com textos literários e os registros de observação da prática docente. O *corpus* de materiais é composto, inicialmente, por 89 unidades didáticas do PPPLE e, posteriormente, por 3 atividades avulsas e 6 blocos de atividades elaborados e utilizados pelos docentes durante as aulas no contexto de observação no CEFET-MG. A nossa opção para pesquisar as unidades do portal PPPLE prendeu-se fundamentalmente à sua importância institucional, potencial de alcance na cooperação linguístico-cultural e de compartilhamento de recursos didáticos entre os países da CPLP. Além disso, esse portal destaca-se pela sua proposta de ensino inovador de LE e pela defesa de uma abordagem intercultural. Outra justificativa para pesquisar as unidades didáticas se deve à recomendação para o uso desses materiais nos programas das disciplinas/cursos de PLE do CEFET-MG.

Com o intuito de investigar o uso da literatura no ensino de PLE, buscamos descrever situações nas quais a literatura estivesse presente na prática do professor de PLE, assim como, relatar fatos envolvendo possivelmente o uso das unidades didáticas do portal PPPLE. Para efetuar tal observação, efetuamos um levantamento da oferta de ambientes de ensino/aprendizagem de PLE no CEFET-MG, campus I, em Belo Horizonte, durante o primeiro semestre de 2017. Dentre as opções existentes, foi possível efetuar a observação da prática docente nos respectivos espaços apresentados no quadro 6 a seguir:

**Quadro 6 - Disciplinas e Cursos de PLE**

	Prof.	Disciplina/Módulo	Natureza do curso	Programa
A)	P1	Cultura, Sociedade e Língua Portuguesa para Estrangeiros	Curso Pré-PEC-G (Graduação Letras)	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)
	P2	Produção Oral em Língua Portuguesa para Estrangeiros		
B)	P3	Módulo de Produção Textual de PLE	Curso de Extensão (intermediário)	Português como Língua de Acolhimento (Plac)
C)	P3 P4	Módulo Básico	Curso de Extensão	Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira

Essa amostra nos pareceu representativa, pois demonstra o lugar da literatura e das unidades do PPPLE em diferentes iniciativas na área de PLE do CEFET-MG. Nossa investigação parte desse cenário, buscando dar destaque a importância do ensino de PLE na instituição e discutir o uso de textos literários tendo em vista essa heterogeneidade de frentes de trabalho. Adiante, apresentamos uma breve descrição de cada um dos ambientes pesquisados:

### **A) Pré-pec-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação**

O programa PEC - G, desenvolvido pelo Ministério de Relações Exteriores e pelo Ministério de Educação, oferece aos estudantes oriundos de países com os quais o Brasil mantém relações educacionais e culturais a possibilidade de prosseguir seus estudos gratuitamente em curso de graduação nas universidades brasileiras. Os estudantes selecionados para participar desse programa devem responder a alguns critérios, por exemplo, possuir diploma de proficiência em língua portuguesa. No primeiro semestre de 2017, o CEFET-MG ofereceu 14 vagas em sete cursos de graduação. Com o intuito de favorecer o ingresso dos alunos estrangeiros recém-chegados ao Brasil, a instituição aprovou quatro disciplinas de 60 horas (*Produção Oral em Língua Portuguesa para Estrangeiros; Cultura, Sociedade e Língua Portuguesa para Estrangeiros; Leitura e Produção de Textos Escritos em Língua Portuguesa para Estrangeiros; Português básico para estrangeiro*) no colegiado do curso de Letras voltadas especialmente para esses estudantes. Além disso, os estudantes participaram das *Atividades Interculturais* (uma espécie de quinta disciplina), visando facilitar a integração sociocultural no contexto brasileiro. Essas atividades buscam facilitar o contato dos estudantes com outros espaços culturais e institucionais, internos e externos à cidade de Belo Horizonte, bem como palestras, seminários, encontros etc. O objetivo principal das disciplinas criadas para atender os estudantes do PEC-G é prepará-los para o exame Celp-Bras. Durante o primeiro semestre de 2017, o pesquisador participou como estagiário de iniciação à docência na disciplina *Cultura, Sociedade e Língua Portuguesa para Estrangeiros*.

## **B) PLAC - Curso de Português como Língua de Acolhimento**

O curso de extensão Português como Língua de Acolhimento é oferecido pelo CEFET-MG, gratuitamente, com uma carga horária de 180 horas divididas em três módulos (básico, intermediário e avançado). Este curso está voltado para refugiados, imigrantes e portadores de visto humanitário que necessitam aprender a língua portuguesa para facilitar sua inserção social no contexto brasileiro. Neste curso, foram gerados registros na turma de intermediário durante o módulo de produção textual.

## **C) Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros**

O Curso Intensivo de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira está voltado para alunos intercambistas estrangeiros em módulos de 20 ou 30 horas. Esse curso é oferecido gratuitamente pelo CEFET-MG em qualquer época do ano, em função da demanda.

### **3.6 Os Sujeitos da Pesquisa**

Com relação ao quadro de professores participantes dessa investigação, cabe destacar que está composto por quatro docentes, dentre bolsistas do programa de pós-graduação, voluntários e professores do departamento de Linguagem e Tecnologia do CEFET. Com o intuito de evitar a exposição dos professores participantes da pesquisa, adotamos a letra P acompanhada de numeração, por exemplo, P1, P2..., sucessivamente, para referir-se aos participantes conforme exposto no quadro 6. Quanto ao perfil dos professores participantes deste estudo, ressaltamos que eles possuem formação, ou estão em formação, na área de Letras, assim como em curso de pós-graduação nessa área. Além disso, a maioria deles já atua no ensino de língua materna ou estrangeira. Aparte da amostra de informantes desta pesquisa, os demais docentes, de outros módulos e disciplinas, convidados a participar relataram

não haver programado o uso de textos literários, assim como, não puderam incluí-los no decorrer dos cursos e disciplinas que estavam ofertando durante a geração de registros para este estudo.

Os contextos de geração, apresentados no quadro 6, demonstram a diversidade de atividades de PLE onde foram realizadas as observações. Contudo, o perfil dos aprendizes participantes dessas atividades apresenta certa semelhança. Nessas atividades, o grupo é composto de indivíduos estrangeiros, de diferentes idades e sexo, em situação de imersão ou domicílio permanente na região metropolitana de Belo Horizonte. As nacionalidades desses aprendizes são variadas e incluem países europeus, latinos, africanos e oriundos do oriente médio. O interesse desse público pela aprendizagem da língua portuguesa surge, principalmente, da necessidade de se inserir no mercado de trabalho, prosseguir ou iniciar estudos acadêmicos no Brasil.

### **3.7 Instrumentos e Procedimentos de Geração de Registros**

Como a pesquisa qualitativa de caráter exploratório permite uma grande flexibilidade na escolha das técnicas de geração de registros, adotamos dois tipos: a pesquisa documental e a pesquisa de campo. A escolha dessas modalidades de pesquisa na condução deste estudo teve por finalidade reunir registros de fontes que integrassem perspectivas distintas do uso da literatura no ensino de PLE.

A pesquisa documental é definida como aquela que se ocupa da exploração de fontes documentais que ainda não tenham sido analisadas ou que podem ser interpretadas segundo os objetivos investigados. No rol dos documentos que integram essa tipologia de pesquisa, encontram-se documentos de primeira mão ou que ainda não foram analisados: filmes, fotografias, cartas, documentos oficiais; bem como, documentos de segunda mão ou que já foram analisados: relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008; PRADANOV; FREITAS, 2013).

Partindo dessa classificação, utilizamos como documentos as 89 unidades didáticas do PPPLE e os materiais elaborados pelos docentes.

Consideramos esses materiais como documentos de primeira mão, já que se apresentam na forma impressa e por não terem recebido tratamento analítico tal como o proposto nesta tese. A análise desses materiais tem como ponto de partida o que está idealizado nesses documentos, sem levar em conta nesta etapa seus possíveis usos da prática. Assim sendo, o principal objetivo dessa fase foi fazer um levantamento quantitativo de informações, por meio de uma descrição focalizada (LARSEN-FREEMAN, 2000), que expliquem como o texto literário é aproveitado nos materiais. Além disso, por fazerem parte de um contexto maior, o PPPLE, a análise das unidades pode retratar as concepções teórico-metodológicas sugeridas na plataforma. Quanto aos elaboradores desses materiais, ainda que não sejam o foco deste estudo, podemos inferir em que medida eles assumem a abordagem intercultural na concepção das unidades.

A seleção das unidades pesquisadas no PPPLE teve como ponto de partida a presença da literatura. Isso porque acreditamos que o uso de textos autênticos sugerido pelo portal contribuiria para a inclusão de textos literários dentre outros gêneros discursivos. Para tal, consideramos como literatura: textos épico-narrativos (romance, lendas, fábula, conto, crônica), líricos (poesias e poemas), dramáticos (teatro) e letras de músicas. Partindo desse critério foram identificadas 89 unidades dentre as 335 que compunham o PPPLE durante o período de geração. Esse levantamento de unidades ocorreu durante o segundo semestre de 2016 e a partir dele foi possível recolher unidades dos seguintes países: Angola, Brasil, Moçambique, Portugal e Timor Leste. Além das unidades por países, foram incluídas outras voltadas para grupos específicos: português língua de herança (PLH) e português para falantes de espanhol (PFE). Para a geração de registros nas unidades selecionadas e nos materiais dos docentes foram aplicadas as categorias de análise explicitada a seguir. No caso das unidades didáticas, essas categorias foram transformadas em uma ficha de geração de registros (cf. apêndice C):

#### Quadro 7 - Categorias de Análise dos Materiais

CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS UNIDADES DIDÁTICAS E MATERIAIS DOS DOCENTES*	
A) Estrutura da unidade do PPPLE	• estruturação das unidades

B) Quantidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• quantidade de texto literários</li> </ul>
C) Autenticidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• texto autêntico</li> <li>• texto fabricado</li> <li>• texto adaptado</li> </ul>
D) Extensão do Texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fragmento de texto</li> <li>• texto longo ou completo</li> </ul>
E) Referências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informações sobre autor</li> <li>• informações sobre contexto histórico</li> </ul>
F) Gêneros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gêneros literários presentes nas materiais</li> </ul>
G) Autores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• autores presentes nos materiais</li> </ul>
H) Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• atividades de compreensão escrita e oral (CE/CO)</li> <li>• atividade de produção escrita e oral (PE/PO)</li> <li>• marcadores temáticos das unidades</li> <li>• interatividade</li> <li>• recursos tecnológicos</li> <li>• tarefas Puren (2012)</li> <li>• subdivisões das unidades didáticas</li> </ul>

Fonte: elaborada pelo autor.

\*Algumas categorias se aplicam, exclusivamente, às unidades didáticas do PPPLE.

A pesquisa de campo foi realizada no CEFET-MG, durante o primeiro semestre de 2017, em disciplinas do pré-PEC-G, Plac e Curso de PLE para estrangeiros. Neste estudo, estamos considerando pesquisa de campo na perspectiva de Minayo (2002, p.53) que concebe "o campo (...) como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação". A partir dessa delimitação do campo a ser investigado, efetuamos o contato com os docentes responsáveis pelas atividades para convidá-los a participar da pesquisa.

Esse contato inicial com os professores teve por objetivo, primeiramente, saber se eles faziam uso de unidades didáticas do PPPLE ou outros materiais com textos literários em seus cursos/disciplinas. Posteriormente, solicitar a permissão para observar as aulas em que esses materiais seriam trabalhados com a turma. Na impossibilidade de fazê-lo devido à rigidez e limitações dos programas das disciplinas previamente estabelecidos, o pesquisador, alternativamente, sondou sobre a presença da literatura e, caso não houvesse, a possibilidade de inclusão de textos literários alheios aos programas das disciplinas e cursos com o intuito de gerar registros para a pesquisa. A partir

disso, foi solicitado aos docentes a autorização para observar especificamente as aulas nas quais estivesse presente a literatura.

Como opção técnica para abordar o nosso campo de pesquisa, utilizamos a observação participante visando um contato mais direto do pesquisador com fenômeno investigado. Assim, o pesquisador pode em proximidade com os principais sujeitos - docentes e alunos - participar da realidade do trabalho com textos literários e do uso das unidades didáticas do portal PPPLE. Gil (2008, p.103) define observação participante "como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo". As vantagens dessa técnica, de acordo com Cresswell (2007), Gil (2008) e Yin (2006), são:

- experiência em primeira mão com os envolvidos;
- acesso a registros considerados privados;
- percepção dos comportamentos e razões interpessoais;
- tratamento de acontecimento real em seu contexto de realização.

Com relação às desvantagens, incluem o fato de o pesquisador ser visto como um intruso naquele espaço, além da visão tendenciosa que pode ter ao narrar os fatos coletados durante a observação.

Para a geração de registros durante as observações foi empregado o diário de campo. Com base em ALTRICHTER e HOLLY (2005) e MACKEY e GASS (2005), esse diário se define como registros realizados pelo pesquisador sobre eventos sucessivos e diversificados. Além disso, esse instrumento de geração de registros tem um caráter fundamentalmente descritivo e analítico. Nessa perspectiva, nosso diário apresenta as observações das aulas onde havia a presença da literatura e das unidades do PPPLE, registro de conversas informais com os docentes, reflexões do pesquisador e informações contextuais.

O diário de campo (cf. apêndice E) teve como foco registrar as observações da prática dos docentes participantes da pesquisa, precisamente, o uso proposto por eles para a literatura e para as unidades didáticas do portal PPPLE. Além disso, observamos os materiais utilizados, os programas das

disciplinas, as propostas de atividades para a literatura e a abordagem feita pelo professor para a literatura em sala de aula, levando-se em conta uma perspectiva intercultural. Com isso, procuramos observar se o uso da literatura oportunizava ao aprendiz conhecer a cultura do outro, assim como refletir sobre sua própria cultura. Com relação aos registros coletados durante essas observações nos diferentes ambientes, apresentamos a seguir a descrição desse levantamento.

No curso de pré-PEC-G, estruturado em quatro disciplinas de graduação em Letras, de 60h, foi possível observar doze encontros (num total de 31) na disciplina *Tópicos Especiais em Línguas Estrangeiras Instrumentais: Cultura, sociedade em PLE*, com a autorização e colaboração de P1. Nesses encontros, foi dada especial atenção para o trabalho proposto por P1 para o livro *HQ Carolina* (2016) (adaptação de *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus) de Sirlene Barbosa e João Pinheiro. Além disso, observamos os encontros referentes ao uso de outros textos literários (quatro letras de músicas, uma lenda, uma poesia e um excerto do livro *Quarto de Despejo*), assim como das unidades do PPPLE sugeridas pelo pesquisador respeitando os temas do programa da disciplina: *Na bossa/ Brasil, A lenda da montanha de Loilaco/Timor Leste, Lobolo em Moçambique/Moçambique*.

No programa pré-PEC-G, também, foi realizada a geração de registros na disciplina *Tópicos Especiais em Línguas Estrangeiras Instrumentais: Produção Oral em Língua Portuguesa para Estrangeiros*. Nesse caso, observamos o encontro previsto no programa, cujo tema era *Educação e Trabalho*, em que P2 usou a unidade *A escola/Brasil* do PPPLE. Essa unidade foi adaptada por P2 para adequar-se ao tema da aula, por isso, o trabalho ficou restrito à poesia *Escola*, cuja autoria é atribuída a Paulo Freire.

Nas demais disciplinas do pré-PEC-G (*Tópicos Especiais em Línguas Estrangeiras Instrumentais: Leitura e Produção Textual PLE* e *Tópicos Especiais em Línguas Estrangeiras Instrumentais: Português Básico para Estrangeiros*), os docentes convidados não previam o uso de textos literários no planejamento de suas aulas, assim como não puderam incluir esses textos em suas aulas no decorrer do semestre.

Com relação ao Plac, observamos dois encontros do módulo de produção textual para aprendizes de nível intermediário. Nesses encontros, P3 trabalhou a unidade *Amor/Portugal*. Essa unidade foi escolhida por P3, dentre as opções sugeridas pelo pesquisador, levando-se em conta que a temática dos encontros era o amor. Por meio dessa unidade, P3 trabalhou com um poema de Mário Cesariny e duas crônicas, uma de Miguel Esteves Cardoso, e outra de Manuel Halpern. Nesse encontro foi possível acompanhar, também, a finalização de uma atividade sobre a letra de música *Família* do grupo musical Titãs.

No *Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira*, de nível básico, oferecido para um grupo de alunos franceses, observamos um encontro com tema *Música Popular Brasileira/de Massas*. Nesse encontro, foi observado o uso de material próprio, por P3 e P4. Esse material, elaborado pelos organizadores do curso, é composto de propostas de atividades para sete letras de música. Durante o encontro, P3 e P4 efetuaram quatro propostas relativas às músicas: *Numa sala de reboco* (Dominginhos), *Requebra* (Olodum), *Música instrumental* (Capoeira) e *Tristeza pé no chão* (Clara Nunes). No programa desse curso havia um encontro cujo tema era *Literatura*, no entanto, não foi possível observá-lo já que foi substituído por uma atividade extraclasse.

### **3.8 Critérios para Análise de Registros**

Os registros gerados, nesta tese, serão analisados e interpretados, levando-se em conta a discussão teórica apresentada nos capítulos 1 e 2. A análise desses registros compreende duas etapas: a análise dos materiais didáticos: unidades didáticas do PPPLE e atividades elaboradas pelos docentes e as observações do uso desses materiais na prática dos docentes. Isso posto, investigamos, na primeira etapa, como os textos literários são trabalhados nas unidades e nas atividades elaboradas pelos professores. Nessa fase, examinamos, como base no quadro 7, a estrutura das unidades (subdivisão e níveis), quantidade de textos, critérios de seleção: autenticidade

(autêntico, fabricados, adaptado), extensão, autores e gêneros literários, referências (contexto histórico da obra e autor), atividades (exercícios e tarefas) propostas para os textos literários. Com isso, buscamos determinar e descrever o espaço e concepção de literatura subjacente nesses materiais, bem como o potencial para a abordagem intercultural por meio da literatura. Além disso, interessa-nos nessa análise reconhecer as potencialidades e carências desses materiais com o fim de identificar as ações necessárias para que o docente atue numa perspectiva intercultural.

Na segunda etapa, focalizamos o uso feito desses materiais na prática dos docentes de PLE do CEFET-MG. Nessa fase, investigamos como se dá a interação professor-literatura-aprendiz na prática docente. Interessa-nos examinar, com isso, como o docente se apropria do texto literário nas atividades propostas nos materiais e a interação estabelecida com o aprendiz. A seguir, buscamos explicitar se o uso da literatura pelo docente conduz o aprendiz ao desenvolvimento da competência intercultural.

## **CAPÍTULO 4**

### **Apresentação e Análise dos Registros**

Neste capítulo apresentamos e analisamos os resultados da pesquisa acerca dos materiais didáticos e dos registros produzidos durante as observações da prática docente no CEFET-MG. Partimos, inicialmente, da descrição e análise da literatura nas unidades didáticas do PPPLE e nos materiais elaborados pelos docentes. Posteriormente, trataremos do uso da literatura dos materiais na prática docente no CEFET-MG numa abordagem intercultural.

#### **4.1 O Texto Literário nos Materiais Didáticos de PLE**

Os registros analisados nesta seção foram organizados em duas partes de forma a responder a questão: como a literatura é trabalhada nas unidades didáticas do PPPLE e nos materiais elaborados pelos docentes de PLE? Em primeiro lugar, analisamos os registros coletados nas unidades didáticas e, em segundo lugar, nos materiais elaborados pelos docentes pesquisados. A análise que efetuamos desses materiais didáticos está estruturada com base nas categorias apresentadas, no quadro 7, no capítulo de metodologia.

##### **4.1.1 O Texto Literário nas Unidades Didáticas do PPPLE**

Nesta seção, apresentamos e discutimos o modo como os textos literários são incluídos nas unidades e a proposta de uso para esses textos. Primeiramente, descrevemos a estrutura das unidades do portal com a finalidade de entender suas subdivisões. Posteriormente, analisamos o lugar da literatura nessas unidades, apontando para o espaço ocupado por esses textos nas unidades: quantidade de textos, os critérios de seleção (autênticos, fabricados), extensão e gênero, contextualização da obra, autores e século dos textos, marcadores temáticos das unidades, habilidades exploradas nas

atividades, interatividade, recursos tecnológicos associados aos textos, exercícios e tarefas de compreensão escrita e, finalmente, o espaço ocupado pela literatura nas subdivisões das unidades. A partir desses elementos e seus desdobramentos, discutimos como a literatura é trabalhada no portal em unidades didáticas que se pretendem interculturais.

Conforme apontamos no decorrer do primeiro capítulo deste trabalho, as unidades didáticas do PPPLE se destacam pelas inovações metodológicas que aportam ao ensino de PLE e estão em consonância com os princípios metodológicos do QECR (2000). Partindo dos critérios de avaliação de unidades didáticas proposto por Courtillon (2003), analisamos se há coerência entre os fundamentos metodológicos esboçados no portal e a estrutura das unidades didáticas. Essas unidades, exemplificadas na figura 3 adiante, são definidas conforme informações do portal como "unidades de trabalho desenvolvidas para o ensino de português como língua estrangeira/língua não materna". A partir dessa definição, delimita-se o objetivo educacional desses materiais, além de deixar claro seu propósito para alunos e professores. Num plano metodológico, esses materiais constituem um instrumento de convergência de uma visão pluricêntrica de língua portuguesa, como proposta de diálogo entre os diferentes contextos socioculturais da CPLP (MENDES; FURTOSO, 2018).

Segundo as orientações do portal, as unidades devem se voltar para exploração das "áreas de desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística, sempre de modo integrado" (PPPLE). Com essa orientação, enfatiza-se a prática das habilidades nas atividades propostas nas unidades, tal como na abordagem comunicativa. A partir disso, busca-se permitir o desenvolvimento de competências gerais (saber, saber-fazer, saber-ser, saber-estar, saber-aprender) e de uma competência linguístico-comunicativa (PPPLE) nos aprendizes. Considerado um ator social, o aprendiz desenvolverá essas competências no uso da língua, por meio das atividades propostas na subdivisão *bloco de atividades*, em diferentes situações comunicativas.

**Figura 3 - Exemplo de Unidade Didática do PPPLE - Nível 2**



<b>UNIDADE DIDÁTICA: A lenda da montanha de Loilaco / Timor-Leste</b>
<b>SITUAÇÃO DE USO</b> Descrição de características de personalidade e comportamento das pessoas.
<b>MARCADORES</b> Literatura; Cultura; Comportamento.
<b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM</b> - Descrever paisagens. - Compreender lendas. - Argumentar sobre a preservação das lendas. - Escrever um texto persuasivo.
<b>ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO</b> <b>Observe as imagens seguintes e comente-as.</b>
 <p style="text-align: center;"> <a href="http://micha.blogs.ua.sapo.pt/">http://micha.blogs.ua.sapo.pt/</a>      <a href="http://amrtimor.org/multimedia/fotos/05358.001.087.jpg">http://amrtimor.org/multimedia/fotos/05358.001.087.jpg</a> </p>
<p>a) Descreva as paisagens apresentadas. b) Como imagina que seja o clima desses locais? Porquê?</p>
<b>BLOCO DE ATIVIDADES</b>
<b>Atividade 1: Leia texto que se segue e responda às questões colocadas.</b>
<b>A lenda da montanha de Loilaco</b>
<p>A montanha de Loilaco situa-se no distrito de Bobonaro e é a mais alta deste distrito. Esta montanha fica entre a água termal de Marobo, subdistrito de Bobonaro e o subdistrito de Maliana. A altitude dessa montanha é de cerca de 1300 metros.</p> <p>O nome dessa montanha surgiu por ter sido travada uma batalha violenta entre o suco de Maganuto e o suco de Tapó, de modo, a obter um campo de agricultura mais vasto e aberto para as suas pastagens, porque, naqueles tempos os nossos antepassados tinham a ambição de expandir os seus sucos, porém, nessa altura não havia uma lei apropriada para regulamentar e, além disso, não existiam</p>
<p>recursos humanos para estabelecer leis.</p> <p>A parte do suco de Tapó foi comandada por um valente homem, denominado de guerreiro "Loi," enquanto, da parte do suco de Maganuto batizaram o chefe deste grupo com nome de "Laco".</p> <p>Durante essa luta foram tombados muitos guerreiros das duas partes.</p> <p>Para se evitar esta violenta guerra decidiram manter a paz, e, apesar de serem de diferentes sucos e de diferentes tradições, no entanto, são todos filhos timorenses; essa filosofia até hoje ainda se preservou de geração em geração. E, assim, decidiram realizar uma conferência sobre a paz no sopé da montanha entre os dois sucos que antes guerreavam, e, com espírito timorense juntaram-se os dois nomes numa só palavra "Loilaco". "Loi" que significa melhor guerreiro (esta palavra "Loi" é a linguagem dialética do suco de Tapó), e "Laco" nome de um guerreiro que gosta de assaltar os inimigos durante à meia-noite), ("Laco" é um animal mamífero noturno).</p> <p>Assim nasceu o nome da montanha de Loilaco.</p> <p style="text-align: right;">Francisco da Costa Tavares-INFORDEPE</p>
<p>a) Você conhece a montanha de Loilaco? Onde fica situada? b) Porque é que esta montanha teve o nome de Loilaco? c) Qual foi o objetivo principal dessa batalha? d) No seu distrito existem montanhas? Como se chamam?</p>
<b>Atividade 2: Descreva um local interessante do seu país ou da sua região.</b>
<b>Atividade 3: Atente em: " As lendas são património cultural de um povo"</b>
<p>a) Concorda com a afirmação? Justifique. b) Como é que os povos podem preservar o seu património cultural?</p>
<b>EXTENSÃO DA UNIDADE</b>
<b>Conhece alguma outra lenda. Narre-a num texto escrito.</b>
<b>ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO</b>
<b>Escreva um e-mail a um amigo seu, estrangeiro, que vem visitar Timor, a convencê-lo a ir visitar a montanha de Loilaco.</b>

Fonte: PPPLE

Todas essas unidades são concebidas para serem aplicadas em aulas de aproximadamente duas horas. Em concordância com a recomendação de

Mendes (2012), elas podem ser reordenadas ou adaptadas pelo docente em razão do público (ritmo dos alunos, interesses, planejamento etc.). Buscando naturalizar ou aproximar o aprendiz do contexto de uso da língua, preconiza-se na composição das atividades o emprego de materiais autênticos. De acordo com informações do PPPLE, o uso desses materiais (vídeos e áudios de TV e rádio, textos escritos de jornais, livros, revistas, cardápios etc.) permite ao aprendiz confrontar situações reais de comunicação e interação das línguas-culturas representadas no portal. Essa mesma visão de textos autênticos é defendida por Kramsch (1993), Brumfit; Carter (1986) e Séoud (1994). Os autores analisam a pertinência do uso desses textos e defendem sua inclusão no ensino de LE. No que se refere à elaboração de materiais numa vertente intercultural como as unidades do portal, Byram et al. (2002) consideram essencial o emprego desses textos, preservando suas informações contextuais. Quanto a isso, encontramos no portal a orientação para que todos os materiais utilizados nas unidades sejam referenciados, trazendo informações que permitam sua contextualização para o aprendiz. No caso de fragmentos de livros, é sugerido ao docente nas orientações presentes na janela "conversa com o professor" do PPPLE, analisar a pertinência da exploração da obra na íntegra.

As unidades didáticas possuem a mesma dimensão, descrita no quadro 8 a seguir, independentemente do país de origem, com o objetivo de permitir planejamento, objetivos didáticos e carga horária semelhantes.

**Quadro 8 - Estrutura das Unidades Didáticas do PPPLE**

<b>Descrição da organização das unidades didáticas do PPPLE</b>	
<b>Unidade</b>	nome da unidade
<b>Situação de uso</b>	ação com a linguagem
<b>Marcadores</b>	temas abordados na unidade
<b>Expectativa de aprendizagem</b>	ações de linguagem que devem ser realizadas tendo em vista a situação de uso proposta na unidade (metas)
<b>Atividade de preparação</b>	sensibilização do aluno para o desenvolvimento das ações de linguagem previstas na unidade (conhecimento prévio)
<b>Bloco de atividades</b>	conjunto de experiências de uso da língua que visa alcançar as expectativas de aprendizagem estabelecidas na unidade
<b>Extensão da unidade</b>	atividades que complementam e expandem as ações de linguagem trabalhadas na unidade ou que desencadeiam experiências mais amplas de investigação, produção, entre outras coisas, e que podem ser utilizadas como tarefas em sala de aula ou podem ser realizadas posteriormente.

<b>Atividade de avaliação</b>	atividades que sistematizam e retomam as ações de linguagem trabalhadas com objetivo de avaliar a aprendizagem do aluno
-------------------------------	---

Fonte: PPPLE

Conforme mostrado no quadro, acompanhando o título de todas as unidades há a indicação do nível de proficiência e a comunidade que produziu o material. Retomando Courtilon (2003), essas informações, juntamente com a presença de marcadores temáticos, dão indícios ao professor do público alvo pretendidos em cada unidade. Na subdivisão *situação de uso*, é possível identificar a ação com a linguagem que será explorada na unidade. De acordo com informações disponíveis na janela do PPPLE *conversa com o professor*, essa *situação de uso* permite o trabalho com a língua em "diferentes contextos, com variados propósitos de comunicação e interação, com diferentes interlocutores" (PPPLE). Nessas afirmações, a perspectiva que se esboça parece conceber a aprendizagem de LE em diferentes situações comunicativas, orientando o uso da linguagem para a ação, tal como proposto no QECR (2000). Subjacente a esse aprendizado da língua-cultura contextualizado, podemos dizer que o ensino da língua facilitará a exposição dos aprendizes a fatos culturais, sistema de crenças, valores e modos de vida (TROUCHE, 2008).

A proposta de *situação de uso* da unidade determinará a seleção dos textos, objetivos de aprendizagem, temas, avaliação, atividades etc. Para exemplificar essa *situação de uso*, uma proposta de trabalho na unidade visando possibilitar ao aprendiz, por exemplo, "opinar sobre a pena de morte", indicaria a ação com a linguagem a ser explorada nas subdivisões: *atividade de preparação*, *bloco de atividades*, *extensão da unidade* e *atividade de avaliação*. Para alcançar a ação pretendida na *situação de uso* serão acionadas ações complementares como a leitura de artigos, visualização de vídeos etc. Essas ações complementares estão expressas na subdivisão da unidade *expectativas de aprendizagem*. Elas têm o propósito de facilitar a realização efetiva da *situação de uso* central da unidade e envolvem a exploração de diferentes habilidades linguísticas (falar, ouvir, escrever, ler), gramática, léxico e pronúncia. Segundo informações do PPPLE, essas *expectativas de*

*aprendizagem* exercem uma função importante nas unidades, pois direcionam a elaboração das atividades (tarefas e exercícios) que compõem suas subdivisões. Apoiando-se nas orientações do QECR (2000), poderíamos dizer que nas orientações do PPPLÉ há uma distinção entre tarefas e exercícios. As tarefas apresentam objetivos comunicativos enquanto que os exercícios estariam focados na prática descontextualizada de formas linguísticas que fundamentam a comunicação.

Para facilitar a execução da *situação de uso*, as unidades trazem uma subdivisão *atividade de preparação* para sensibilizar o aprendiz quanto àquilo que ele deverá produzir ou transmitir para o seu interlocutor. O objetivo principal dessa atividade é ativar os conhecimentos prévios dos aprendizes, além de explicitar a temática explorada na unidade como forma de encorajamento para a realização da ação com a linguagem. Em seguida, encontramos nas unidades a subdivisão *blocos de atividades* cuja finalidade é proporcionar experiências de uso da língua. Para tal, nessa subdivisão, os aprendizes serão expostos aos materiais autênticos, que representam os usos, em meio a atividades que permitam alcançar as *expectativas de aprendizagem*. Como esses usos variam em razão de determinada situação comunicativa, as experiências de usos serão direcionadas pela necessidade e proposta comunicativa impostas pelo contexto explorado na unidade (QECR, 2000).

Na subdivisão *extensão da unidade*, segundo informações do portal, são propostas atividades que "podem ser utilizadas como tarefas em sala de aula ou podem ser realizadas posteriormente" com a finalidade de expandir as ações com a linguagem. Essas atividades se apresentam como exercícios ou tarefas realizadas a partir de reflexão sobre a língua, isto é, a produção de textos, pesquisas e projetos (visitas a diferentes locais e participação de eventos). Como se pode observar nesta subdivisão surge a noção de tarefa que também é proposta no QECR (2000). No entanto, a proposta de execução de uma tarefa nos moldes do QECR parece ficar em segundo plano. Nesse sentido, a subdivisão *extensão da unidade* seria o local privilegiado para que fosse proposta essa tarefa social, "réel-authentique" (PUREN, 2006, p. 11), tendo em vista a resolução de um problema com o reemprego das habilidades

e conhecimentos mobilizados nas subdivisões *atividade de preparação* e *bloco de atividades*. Considerando a descrição da função da subdivisão *extensão da unidade*, percebemos que as tarefas, ali propostas, dividem lugar com exercícios e são empregadas com a finalidade de expandir e complementar a situação de uso da unidade.

Para finalizar a descrição da estrutura das unidades, é proposta uma *atividade de avaliação* cujo objetivo é sistematizar e retomar o trabalho sobre a ação com a linguagem explorada no material. Segundo informações do PPPLE, nesta subdivisão são propostas as mesmas atividades citadas para subdivisão *extensão da unidade*. A finalidade dessas atividades é permitir ao docente efetuar um diagnóstico da aprendizagem dos aprendizes, sendo também empregadas como oportunidade de *extensão da unidade*. No que se refere à avaliação no tocante à aprendizagem, percebemos que as atividades desta subdivisão se constituem numa oportunidade de reemprego das mesmas habilidades linguísticas, estratégias e conhecimentos numa nova atividade e não, propriamente, a avaliação da resolução da/ou de uma tarefa final. Na proposta de avaliação das unidades, parece haver um enfoque na avaliação da competência linguístico-comunicativa defendida nas orientações do PPPLE. Desse modo, há um foco maior na capacidade de uso da língua medida em termos de desenvolvimento das habilidades linguísticas, tal como ocorre na abordagem comunicativa.

Em termos de procedimentos pedagógicos, as subdivisões das unidades são elaboradas com base num princípio de organização em três fases de aprendizagem: sensibilização, aprofundamento e avaliação. Uma fase de sensibilização ou compreensão da ação de linguagem prevista na unidade, seguida de uma análise detalhada dessa ação de linguagem do ponto de vista funcional e linguístico e uma fase de sistematização ou reemprego. Esse trajeto expressa, na visão de Courtilon, os objetivos de aprendizagem subjacentes nos materiais e explicitados na subdivisão *expectativas de aprendizagem*. Analisando esse trajeto, é possível perceber quais atividades cognitivas podem ser solicitadas em cada uma das fases da unidade. Na prática, o desenvolvimento delas implica, respectivamente, a realização de inferências e

reconhecimento de informações; a memorização e reprodução do que foi analisado para, finalmente, haver uma memorização e produção de algo.

Fazendo uma apreciação geral da estrutura das unidades do PPPLE, o que se pode perceber é uma proposta de abordagem comunicacional em que ação e comunicação não são entendidas de forma dicotômicas. A comunicação está a serviço da ação, de modo que comunicar significa agir socialmente. Ao propor situações de uso como ponto de partida para a aprendizagem da língua, as unidades didáticas permitem que aprendiz atue socialmente no uso da língua. Concordando com Puren (2012) quando afirma que há uma aproximação entre abordagem comunicativa e acional, nas unidades verifica-se algumas similaridades nesse sentido: uso de texto autêntico (gêneros textuais variados), aprendizagem interativa, valorizando a dimensão social e funções da linguagem, além de foco na competência comunicativa. De forma complementar, no PPPLE, aproveita-se a reconfiguração do papel do utilizador da língua e da perspectiva intercultural do QECR (2000). Desse modo, busca promover uma aprendizagem de LE que leve em conta os usos sociais da língua nos contextos socioculturais da CPLP.

Como pudemos ver, o objetivo das unidades disponibilizadas no PPPLE é ativar a competência comunicativa por meio do trabalho com as quatro habilidades: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita. Além disso, as unidades também focalizam a estrutura da língua para desenvolver uma competência linguística com vistas à produção de estruturas linguísticas corretas. Com isso, prioriza-se o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa, com ênfase na estrutura da língua. Dessa forma, postula-se no PPPLE uma distinção entre competência linguística e comunicativa. Esta última referindo-se à execução de ações sociais no uso da língua, enquanto que a primeira constitui os elementos essenciais (aspectos fonológico, lexical e gramatical) que assegurarão interações bem-sucedidas em situações reais de uso da língua.

Em função dessa configuração, a definição de competência comunicativa do PPPLE, orientada para necessidades específicas do aprendiz, contrasta com a noção de competência do QECR (2000). De forma geral, o

QECR defende o desenvolvimento de uma competência mais abrangente, que englobe conhecimentos, saberes, capacidades e as habilidades linguísticas. Outro ponto interessante é que a noção de tarefa sugerida na descrição das subdivisões parece se relacionar a atividades de reemprego das habilidades acionadas na unidade. Nesse sentido, a ideia de tarefa do QECR como "resolução de um problema" (CONSELHO DA EUROPA, 2000, p. 30), nem sempre linguístico, não fica clara nas orientações ao professor do PPPLE.

Levando-se em conta a abordagem intercultural proposta no PPPLE, pela descrição apresentada, percebemos que há uma ocultação de objetivos relativos a essa abordagem na estrutura das unidades. Quanto a isso, a única referência parece se relacionar à representação dos contextos socioculturais das língua-culturas da CPLP por meio das unidades (MENDES, 2012). Desse modo, podemos dizer que o conceito de competência linguístico-comunicativa do PPPLE pressupõe um diálogo intercultural entre aprendizes que não compartilham as mesmas normas culturais. Assim, constatamos que cabe ao professor se sensibilizar quanto à abordagem intercultural e que possa "tornar o discurso da sala de aula propriamente dita, mais explicitamente intercultural" (KRAMSCH, 1998b, p. 28).

Levando-se em conta essas limitações estruturais das unidades, aprofundamos nossa análise, especificamente, na questão da inclusão e aproveitamento da literatura nesses materiais. Ao ressaltar nas orientações metodológicas a preferência pelo uso de textos autênticos na composição das unidades, o PPPLE apresenta um argumento favorável à inserção de textos literários como mostras de uso real da língua. Outro fator que contribui para a inclusão da literatura diz respeito à concepção de língua-cultura como instauradora de experiências autênticas de usos das língua-culturas portuguesa da CPLP.

Ainda que não seja perceptível nas subdivisões de que forma ocorrerá a exploração da questão intercultural, a defesa dessa abordagem no portal avança como um argumento favorável, propiciando maior conhecimento sobre o mundo, pela exploração dos elementos culturais dos textos literários, tal como advoga De Carlo (1998), Abdallah-Preteille (2010) e Kramsch (1993).

Espera-se, portanto, que as unidades apresentem atividades/propostas de ensino intercultural a partir de textos autênticos, neste caso, da literatura; ademais, da exploração das habilidades comunicativas e do componente linguístico.

Os textos literários estão presentes em 26% das 335 unidades didáticas identificadas durante o período de geração de registros para este estudo. Essa quantidade de unidades varia na medida em que ocorrem atualizações e novas unidades didáticas vão sendo incluídas no portal. No que se refere à porcentagem de textos encontrada nas unidades, podemos dizer que a literatura ocupa um lugar importante no PPPE, 1/4 dos textos presentes no corpus é composto por textos literários dentre outros gêneros textuais. Num conjunto de 89 unidades contendo 121 textos literários, identificados que 95% desses textos são autênticos e 5% fabricados ou adaptados. Quanto à extensão, esses textos apresentam-se em 68% dos casos na forma integral e 32% em forma de fragmentada. A ocorrência de textos fabricados ou adaptados está circunscrita aos níveis I e II, o que nos leva a entender que se trata de uma estratégia de simplificação linguístico-cultural (MCKAY, 1999) de textos mais complexos como, por exemplo, *Robinson Crusóé* de Daniel Defoe (*A leitura/Portugal - Nível 2*), ao nível de proficiência de aprendizes iniciantes.

Interessante notar que, nas unidades do PPPE, a maior parte dos textos aparece integralmente nas unidades. Conforme vimos no primeiro capítulo desta tese, esse cenário se distingue do que ocorre nos livros didáticos de PLE, onde é recorrente a presença dos textos fragmentados. A recorrência maior de textos integrais, no PPPE, pode ser explicada pela inclusão de gêneros literários encontrados numa extensão menor como: letras de música, lendas, crônicas e poesias. Além disso, a opção por esses gêneros pode estar relacionada, como orienta Lazar (1993), à dimensão e carga horária das unidades; desse modo, as unidades do PPPE não comportariam textos muito longos. Estudiosos da área (LAZAR, 1993; DUFF; MALEY, 2003; COLLIE; SLATER, 1987) apontam uma desvantagem na seleção de textos curtos com base no argumento que eles "apresentam mais dificuldades simplesmente porque não oferecem o suporte contextual extenso e repetição como ocorre em

textos longos<sup>47</sup>" (DUFF; MALEY, 2003, p. 7). Em outra direção, chamam atenção para o fato de que textos mais longos podem parecer complicados aos olhos do aprendiz.

Segundo a perspectiva que adotamos neste estudo, a presença de fragmentos de textos literários, por si só, não interfere na unidade de sentido dos textos. Séoud (1994) explica que, diferentemente de outros textos autênticos (ex: jornais, revistas etc.), a literatura preserva seu sentido no decorrer do tempo. Desse modo, fragmentos de textos mais longos como os romances, por exemplo, *Primo Basílio* de Eça de Queiroz (*Cartas/Timor-Leste - Nível 3*) e *Águas de verão*, Alice Vieira (*Clima e estações do ano/Portugal - nível 1*) permitem ser explorados, do ponto de vista temático, tendo em vista a dimensão universal, social e histórica da literatura que transcende o tempo e o espaço (SÉOUD, 1994). Isso, evidentemente, a partir de uma boa seleção de fragmentos que preservem uma certa unidade narrativa e elementos paratextuais.

De modo geral, vê-se nas unidades uma tendência em difundir a literatura de autores inéditos ou pouco conhecidos do grande público. Quanto aos escritores mais conhecidos, encontramos como representantes da literatura portuguesa, por exemplo, Camões, Eça de Queiróz, Fernando Pessoa, José Saramago, Rita Taborda, Alice Vieira, Mário Halpern e Miguel Torga. Com relação à literatura brasileira encontramos textos de autores recorrentes nos livros didáticos (cf. apêndice D) como Vinícius de Moraes, Luís Fernando Veríssimo e Fernando Sabino, entre outros, como Ferreira Gullar, Mário Quintana e Oswald de Andrade. Quanto às produções literárias africanas e do Timor-Leste, encontramos respectivamente José Caveirinha e Mia Couto do Moçambique, Viriato da Cruz de Angola, Xanana Gusmão, Francisco Crisódio de Araújo, Fernando Sylvan, Francisco Borja da Costa, Ruy Cinatti, Ezequiel Enes Pascoal e Maria da Cunha do Timor-Leste. Além de Daniel Defoe da literatura inglesa entre outros compositores musicais que apresentaremos mais adiante.

---

<sup>47</sup> No original: (...) shorter texts present more difficulties simply because they do not offer the extended contextual support and repetition which longer texts do.

As produções literárias dos séculos XX e XXI estão presentes em 88% das unidades do portal. Além disso, foi possível identificar fragmentos de clássicos da literatura como *Primo Basílio* de Eça de Queiros do século XIX; *Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe, do século XVII, e sonetos de Luís de Camões, do século XVI. Contrariando a orientação do PPPLE, essas produções aparecem em 98% das unidades didáticas desacompanhados de informações sobre o contexto histórico de produção, tendência literária ou cultural dos autores. Essas informações, juntamente com a presença de paratextos editoriais (capa, contra capa, apresentação etc.) possibilitariam o reconhecimento da literatura, por conseguinte, seu efeito estético fica comprometido. A presença desses elementos, próprios da materialidade dos textos, permitiria, igualmente, ao aprendiz elaborar hipóteses, antecipando a leitura e compreensão dos textos em razão do gênero literário (CICUREL, 1991).

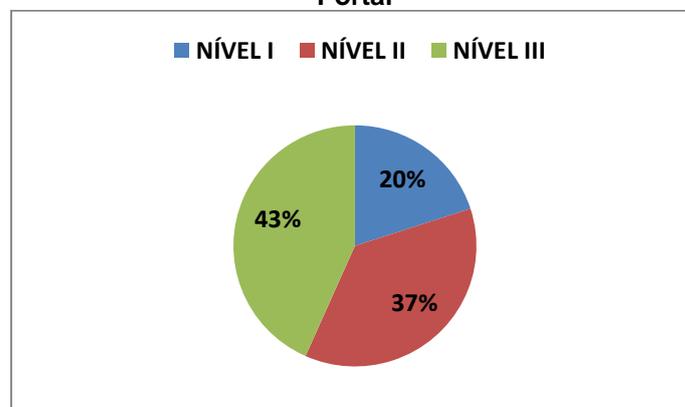
Sem levar em conta essa questão, a perspectiva dos elaboradores das unidades parece se alinhar com o posicionamento de Duff e Maley (2003) para quem, o trabalho com a literatura deve se voltar para o texto em si. As informações suplementares podem ser fornecidas mais tarde a critério dos docentes. Assim sendo, a ausência dessas informações contextuais nos textos sugere que o critério de inclusão da literatura nas unidades não é exatamente um uso que valorize a dimensão estética e intercultural. Parece haver um receio na inclusão de informações contextuais para a literatura, para não estimular uma abordagem histórico-linear. Isso se comprova pela preferência por textos de autores literários que não são necessariamente os cânones das literaturas nacionais e universais.

Podemos dizer que a presença marcante de autores modernos e contemporâneos nas unidades do portal indica que a integração de seus textos nos materiais busca evitar uma abordagem historiográfica. Além disso, essa escolha por autores contemporâneos não parece ingênua do ponto de vista pedagógico. Com base em McKay (1999), a escolha desses textos literários pode indicar que os elaboradores das unidades consideram que a linguagem, temática e atualidade de textos modernos e contemporâneos favorecem o

desenvolvimento das habilidades comunicativas no aprendiz e o trabalho sobre a estrutura da língua com sintaxe e vocabulário isenta de complexidades. É importante perceber que, na perspectiva pluricêntrica do PPPLE, as produções literárias da CPLP representadas nas unidades permitem a descoberta de variedades do português (Timor-Leste, Portugal, Angola, Moçambique e Brasil) e o acesso à literatura desses países. No entanto, com base nos dados sobre os autores, notamos que a percepção de uma literatura mais canônica e/ou plural, por parte dos elaboradores, fica ofuscada em razão do propósito comunicativo das unidades.

No que se refere à recorrência de textos literários nas unidades, foi observado um predomínio naquelas voltadas para os níveis de proficiência intermediário e avançado como podemos observar no gráfico 1. Contudo, não podemos dizer que há uma ausência desses textos nas unidades de nível iniciante; o gráfico comprova que a literatura não está totalmente reservada para determinado nível.

**Gráfico 1 - Quantidade de Textos Literários por Nível de proficiência nas Unidades do Portal**



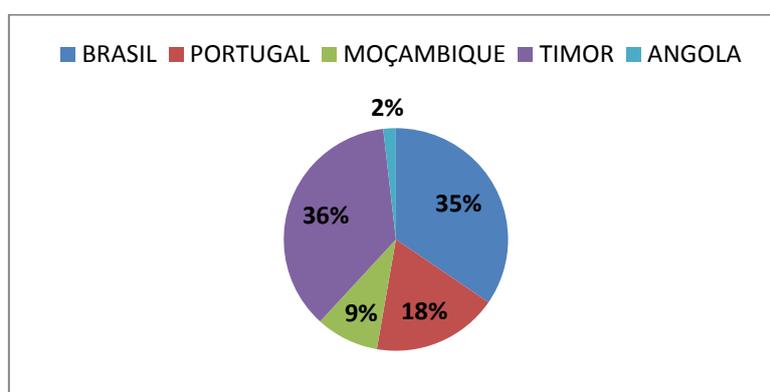
Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O percentual menor de textos para o nível iniciante parece refletir a ideia de que a literatura seja menos adequada no processo de ensino/aprendizagem de alunos com pouca proficiência na língua. Nesse sentido, podemos deduzir que o acesso à literatura pode se dar como uma compensação para os alunos que atingiram níveis mais avançados da língua, como ocorria na metodologia gramática-tradução. Dessa forma, torna-se possível diversificar os temas a

serem explorados, nos textos, em situações de usos mais complexas para o aprendiz. Outra explicação para predomínio de textos nos níveis avançados é que eles podem facilitar o trabalho sobre estruturas mais complexas da língua, vocabulário e uma articulação maior na prática das habilidades comunicativas.

No gráfico 2 adiante, apresentamos a distribuição de unidades didáticas com textos literários tendo em vista a contribuição dos países que colaboram com o PPPLE.

**Gráfico 2 Quantidade de Textos Literários por Países nas Unidades do Portal**



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Como se pode observar, as equipes de elaboradores do Brasil e Timor-Leste têm um papel de destaque no que se refere a unidades com textos literários. Em seguida, identificamos uma contribuição importante com unidades providas de equipes de Portugal e Moçambique, e uma pequena parcela de unidade de Angola. Além dessa contribuição por países, há uma ocorrência considerável de textos literários em unidades elaboradas para grupos específicos: 22 unidades de português para falantes de espanhol (PFE) e 12 unidades de português língua de herança (PLH). Pode-se verificar por meio desses registros que apesar da língua portuguesa não ser a língua materna no Timor-Leste, percebe-se um esforço na expansão e difusão da norma linguística desse país. A mesma perspectiva parece ser seguida no que se refere às variedades de Angola e Moçambique. Esses registros comprovam o que Mendes e Furtoso (2018, p. 18) relatam sobre o PPPLE no sentido dessa plataforma promover "mudanças positivas no modo de conceber e estabilizar

as normas linguísticas, dando visibilidade também às variedades (...) que funcionam como normas objetivas urbanas nos países de língua oficial portuguesa (...). Há ainda um esforço na expansão do ensino da língua portuguesa em grupos específicos como, por exemplo, das crianças em situação de diáspora e de falantes de espanhol.

Conforme o quadro 9, identificamos uma recorrência maior dos temas: música, literatura, cultura, história, comportamento e comunicação nas unidades analisadas.

**Quadro 9 - Marcadores Temáticos mais Recorrentes nas Unidades**

<b>MAIS DE 10 X</b>	<b>MENOS DE 10 X</b>
Literatura, Cultura, Música, História, Comportamento, Comunicação.	Folclore, Relações Sociais, Educação, Redes Sociais, Diversidade Cultural, Artes, Lazer, Conhecimento.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

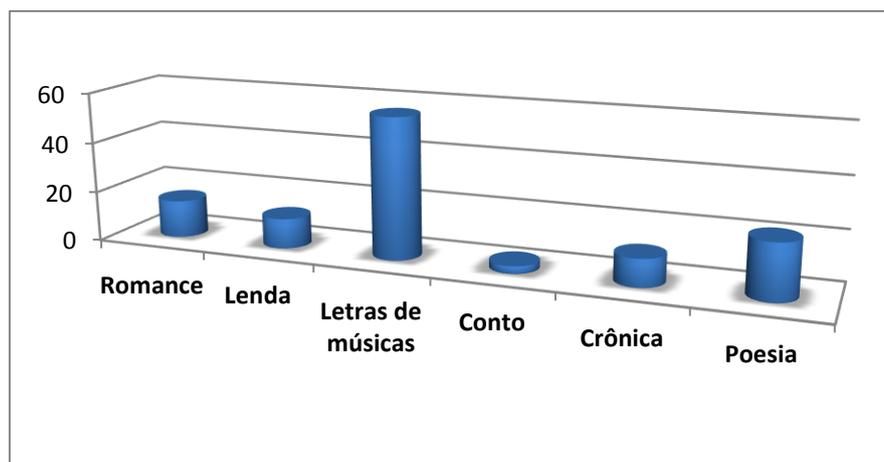
Como se pode ver, a literatura é uma das temáticas propostas nas unidades do PPPL. Dentre outros temas, o literário é abordado como um dos temas centrais, indicando expectativas de aprendizagem voltadas para a compreensão, leitura, estudo da forma do gênero literário ou promoção das produções literárias da CPLP. Outro fato importante, perceptível no quadro 9, é que as unidades com textos literários comportam diferentes temáticas, refletindo a riqueza de assuntos possíveis de serem explorados por meio desses textos. A nosso ver, esses marcadores temáticos corroboram com a ideia de que a seleção dos textos literários, além dos critérios linguístico e atualidade, orienta-se pelos temas a serem explorados em determinada situação comunicativa.

Conforme descrição dos três níveis de proficiência do portal, apresentada no capítulo 1, orienta-se o elaborador/professor que o aprendiz seja exposto, gradativamente, a temas: limitados, relativamente diversos e diversos. Analisando o lugar da literatura de acordo com essa orientação, percebemos no corpus que o tema literatura está presente em todos os níveis de proficiência. Desse modo, não é possível afirmar claramente em qual nível de proficiência seria mais adequado abordar a literatura. A presença desses

textos em unidades dos três níveis pode ser explicada com base no fato de que os temas literatura, cultura e música são consideradas temáticas universais e motivantes para os aprendizes. Além disso, podemos dizer que a adequação dos textos em níveis de proficiência se dá, preferencialmente, com base em critérios linguístico e temática dos textos.

Com relação aos gêneros literários presentes, identificamos um interesse maior pela inclusão de letras de músicas, poesia, romances, lendas, crônicas e contos com destaque para letras de músicas. Do total de 121 textos literários das unidades, 46% são letras de músicas. Nota-se, contudo a ausência de textos teatrais. Esse cenário evidencia certa semelhança com relação à seleção de textos para livros didáticos de PLE. Como pudemos perceber no capítulo 1, nos livros didáticos de PLE, há um predomínio de letras de músicas, poesias, romances, crônicas, lendas e contos.

**Gráfico 3 - Quantidade de Gêneros Literários Presentes nas Unidades do Portal**



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Esse número expressivo de músicas nas unidades refere-se a cantores e intérpretes da música dos países da CPLP dos gêneros musicais: sertanejo, MPB, samba, hinos, sertanejo, fado, axé, pagode, cantigas de ninar, de roda, populares etc. Elas estão presentes em todos os níveis, com maior predomínio em unidades de nível II, 90% delas referem-se a compositores e intérpretes brasileiros. A música brasileira está presente, inclusive, em unidades de outros países como Moçambique (*Lobolo em Moçambique/Moçambique - Nível 2*),

assim como a música de Cabo Verde em unidades voltadas para o aprendizado de português língua de herança (*Portifólio linguístico/PLH - Nível 3*). Nestas unidades foi identificado, igualmente, o predomínio de cantigas de ninar (*Quem tem medo de bicho-papão/PLH - Nível 2*) e de roda (*Animais de estimação/PLH - Nível 1*). Isso se deve ao fato de essas unidades estarem direcionadas ao público infantil e juvenil.

Com gênero musical diversificado, as unidades apresentam como representantes da música de Portugal a banda, de fado, Deolinda, e de Moçambique, a cantiga de roda "Amarelinha" e a música "Kanimambo", na voz de João Maria Tudela. Com relação a Cabo verde, encontramos a música "Sodade" de Cesária Évora e do Timor-Leste a "Canção Baucau" de domínio público. Como representantes da música brasileira, identificamos letras de música de interpretes e compositores da MPB, por exemplo, "Pela internet" de Gilberto Gil, "Para todos" e "Cotidiano" de Chico Buarque, "Mestre-sala dos mares" de Elis Regina, "Dinheiro" de Rita Lee e "Garota de Ipanema" de Tom Jobim, "Seu aniversário" de Lulu Santos.

Além disso, letras de cantigas de domínio público estão presentes nas unidades, como por exemplo, os títulos "Atirei o pau no gato", "Parabéns pra você", "Boi da cara preta" e "Berimbau mandou benzer". Foram identificados também letras de músicas como "Eu sou favela" de Bezerra da Silva, Paulinho da viola; "Xote ecológico" de Luiz Gonzaga; "Festa" de Ivete Sangalo; "Herança da minha avó" de Cajú e Castanha; "Admirável chip novo" de Pitty; "Sou como sou" de Preta Gil; "Camaro amarelo" da dupla Munhoz e Mariano; "Epitáfio" do Titãs; "Feijão, feijão, feijão" das Frenéticas, e o hino do galo da madrugada.

Também as poesias estão presentes nas unidades. Elas aparecem em todos os níveis e, predominantemente, na forma integral. Observamos nas unidades que esses textos também ocorrem em forma de fragmentos e adaptados. Com relação aos textos narrativos, salientam-se nas unidades propostas de atividades envolvendo fragmentos de romances, contos, lendas e crônicas. Com relação à extensão desses textos, encontramos boa parte das crônicas e lendas integralmente nas unidades. A ocorrência de lendas é exclusiva nas unidades provindas do Timor-Leste e a presença de crônicas e

contos é mais marcante nas unidades de nível 2 e 3. A presença de textos narrativos: romances, lendas, contos e crônicas aumenta gradativamente nas unidades em razão do nível; assim sendo, esses textos são mais abundantes, de modo geral, em unidades de nível 3.

Como um fator cultural para representar a história, o folclore, a língua-alvo, a presença marcante de letras de músicas nas unidades pode indicar que esses textos, na concepção dos elaboradores das unidades, possuem relevância na aprendizagem de LE. Por se tratarem de textos autênticos, geralmente curtos, e com vocabulário rico em expressões idiomáticas, gírias, exemplos de uso coloquial da língua, esses textos estão em consonância com o propósito metodológico do PPPE de explorar as variantes linguísticas e socioculturais da CPLP. Levando-se em conta o fato de que nas unidades são enfatizadas as quatro habilidades (ler, escutar, falar e escrever) e as formas linguísticas, as letras de músicas respondem bem a essa demanda de maneira lúdica e atraente para todos os níveis das unidades.

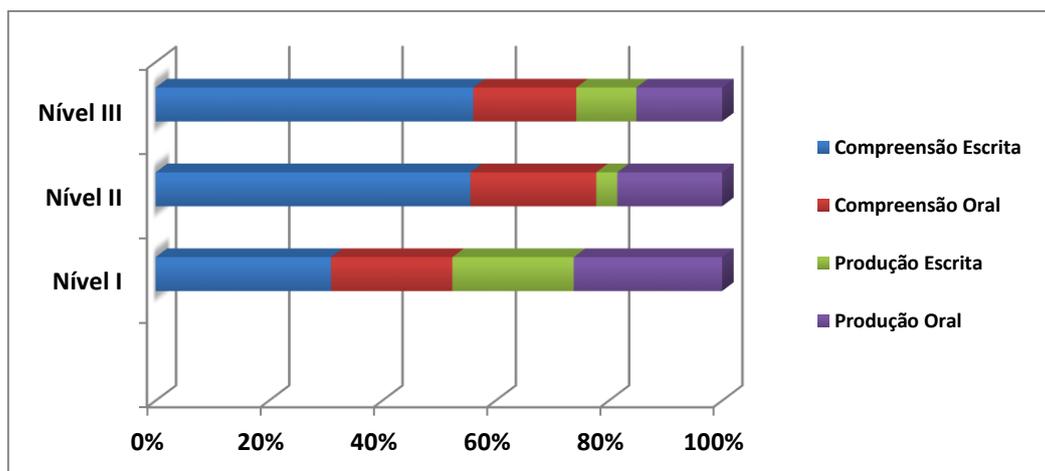
No caso do predomínio de lendas nas unidades do Timor-Leste, é importante destacar que a compilação dessas narrativas de tradição oral do povo timorense e sua propagação em unidades do PPPE contribuem para o registro da memória histórica coletiva desse povo. Desse modo, a inclusão dessas lendas exerce um papel político e cultural no reconhecimento do povo e na valorização da tradição oral no Timor. Por essa razão, as unidades timorenses representam aspectos culturais importantes numa abordagem intercultural.

No que se refere ao aumento da ocorrência de textos literários nos níveis 2 e 3, podemos dizer que há um entendimento dos elaboradores, com base nos descritores de proficiência, que o aprendiz a partir do nível I é capaz de decodificar melhor o código linguístico. Deduzimos, contudo, que a literatura ainda é considerada um texto complexo e inacessível aos níveis iniciantes. Assim sendo, espera-se que o aprendiz nos níveis avançados possuam conhecimentos interculturais que lhe permitem compreender referências culturais explícitas e implícitas nos textos. Quanto à disposição de romances, contos e crônicas nos níveis avançados, ainda que em forma de fragmentos,

esses textos exercem um papel interessante, pois podem servir de sugestão de leitura da obra na íntegra.

Em se tratando da exploração das habilidades comunicativas de forma intergrada, os textos literários também são explorados com esse fim. Ainda que Collie e Slater (1986) defendam o uso da literatura para a comunicação, neste caso, trata-se de restringir a leitura da literatura a uma função comunicativa, o que seria possível fazer também com textos informativos. O gráfico 4 indica que o uso desses textos se dá em função das habilidades comunicativas a serem trabalhadas. Vale ressaltar, contudo, que há uma concentração de atividades que exploram a habilidade de leitura, que pode culminar numa compreensão profunda. Essa postura tende a se confirmar, visto que o foco na habilidade de leitura aumenta gradativamente a medida que o aprendiz se torna mais proficiente na língua portuguesa.

**Gráfico 4 - Habilidades Trabalhadas com a Literatura nas Unidades do Portal**



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

No nível I, observa-se um certo equilíbrio na exploração das competências a partir da literatura. Contudo, há um predomínio de atividades que exploram a compreensão escrita nos níveis II e III, suscitando uma exploração mais incisiva de questões inferenciais e estéticas. Isso indica que no nível avançado os aprendizes estão aptos à leitura de textos mais complexos, com vocabulário e temas diversificados conforme proposta no PPPLE. Sem levar em conta as questões de leitura propostas para os textos,

acreditamos que o foco nessa habilidade parece coerente com o que se espera da literatura nas práticas sociais reais, ou seja, que o aprendiz compreenda e interprete a literatura.

À vista disso, podemos dizer que predomina um interesse na melhora da habilidade de leitura, desenvolvendo no aprendiz "habilidades interpretativas" (LAZAR, 1993, p. 19) e exigindo uma leitura interativa no sentido de construir significados e discutir interpretações. Por meio de atividades de leitura que não se prendam somente na verificação e compreensão global dos textos, pode-se estimular no aprendiz a elaboração de inferências, a dedução do sentido e a formulação de interpretações pessoais. A partir disso, é aguçada a percepção do aprendiz no tocante às funções e recursos da linguagem escrita: formação de sentenças, variedade de estruturas e diferentes maneiras de conectar ideias (COLLIE; SLATER, 1987).

O gráfico 4 mostra que não há uma sacralização da literatura (ALBERT; SOUCHON, 2000), reservando esses textos somente para os níveis avançados. Ela está presente em todos os níveis e contribui para o desenvolvimento principalmente da habilidade de leitura, atrelada à melhora da produção escrita, expressão oral e compreensão oral dos textos. Com relação à expressão oral, é interessante notar que o uso dos textos para esse fim, pode criar um ambiente em sala de aula favorável para que aprendiz expresse suas impressões, opiniões, comentários e discussões a partir da leitura (LAZAR, 1993, DUFF; MALEY, 2003). Nesse sentido, o uso da literatura além de contribuir para o desenvolvimento da identidade (RAJAGOPALAN, 1998) do aprendiz, torna-se "um excelente estímulo para o trabalho oral<sup>48</sup>" - a fala e a escuta (COLLIE; SLATER, 1987, p. 5).

No tocante a exploração da literatura tendo em vista o estímulo no desenvolvimento da compreensão oral retratada no gráfico 4, cabe destacar que há uma articulação entre a exploração dessa habilidade e a presença de letras de músicas. Conforme o que foi observado no corpus, o trabalho sobre essa habilidade acontece nas unidades quando é solicitado o acesso aos vídeos ou áudios relacionados às letras de músicas.

---

<sup>48</sup> No original: (...) an excellent prompt for oral work.

Esse cenário evidencia, dessa forma, uma quebra nas propostas das unidades do portal com a abordagem tradicional da literatura focalizando somente a análise linguística dos textos. Os registros apresentados no gráfico 4 enfatizam, por assim dizer, um desejo de satisfazer as necessidades comunicativas do aprendiz de LE por meio da exposição a textos literários. Essa forma de aproveitamento da literatura visando o trabalho sobre as quatro habilidades, com ênfase na compreensão escrita e na exploração do componente linguístico, se assemelha àquela encontrada nos livros didáticos de PLE.

Para confirmar essa semelhança, apresentamos, adiante, o quadro 10 que ilustra as principais propostas de atividades para os textos literários nas unidades. Além disso, identificamos, nele, a presença de exercícios visando à exploração do componente linguístico, complementando a prática das habilidades. Buscando garantir o desenvolvimento efetivo da competência linguístico-comunicativa nos aprendizes, encontramos em 60%, das 89 unidades pesquisadas, propostas de exercícios de gramática, vocabulário e pronúncia acompanhando os textos literários. Este dado revela que a literatura é empregada como pretexto para a exploração do componente linguístico da língua, conforme sinaliza Takahashi (2008) e Dell'Isola e Prazeres (2013) com relação aos livros didáticos. Em mais da metade das unidades a inclusão da literatura é motivada para esse fim.

**Quadro 10 - Tipos de Atividades Propostas para a Literatura**

<b>Tipos de Atividades/Exercícios Propostos para os Textos Literários nas Unidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão escrita: questionário de pergunta-resposta: aberto/fechado, múltipla escolha, verdadeiro ou falso.</li> <li>- Preencher lacunas (gramática ou vocabulário).</li> <li>- Exercícios de gramática (explicação e fixação): completar frases, criar frases.</li> <li>- Exercícios de vocabulário: discutir vocabulário, consultar dicionário (palavras desconhecidas, definição), elaborar lista de palavras, encontrar intruso, substituir e selecionar palavras, completar quadros.</li> <li>- Exercícios de fonética e pronúncia: distinguir fonemas, cantar, recitar, leitura dramatizada,</li> <li>- Produção de textos: narrativos, descritivos, crônica, poema (estrofes), cartaz, carta, email, lenda, criar desfecho, comentários, acróstico, reescrita de textos, tradução, biografia, autobiografia, convite, resumo, textos opinativo e persuasivo, parágrafos.</li> <li>Expressão oral: debate, discussão, apresentação oral, comentários (opiniões/explicação), conversação.</li> <li>Compreensão oral: ouvir textos, ver vídeos. (transferir, completar, identificar, antecipar informações).</li> <li>Propostas de Pesquisas: assuntos diversos, lendas, piadas, biografia, provérbios etc.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

No quadro 10 é possível notar uma variedade de propostas de atividades/exercícios para a literatura envolvendo a prática das habilidades: fala, escrita, escuta e leitura. Além disso, vê-se uma preocupação em preparar o aprendiz para lidar com diferentes gêneros e tipos textuais utilizados nas interações sociais. Isso mostra que a exploração da literatura vai além do aspecto gramatical e lexical, conforme ditam os descritores de níveis de proficiência do PPPLE. Nesse caso, fica claro que a função da literatura nas unidades é favorecer o trabalho integrado das habilidades e do componente linguístico a partir de uma situação comunicativa, tal como ocorre em interações sociais reais.

É possível notar no quadro 10 a presença de atividades voltadas para a produção de textos literários como poemas, lendas, acrósticos e crônicas. No excerto da unidade de nível 3, *Poema Pátria*, do Timor-Leste, é possível perceber essa perspectiva de ensino de gêneros literários descrita por Peytard (1982). Nessa unidade, o objetivo dos elaboradores é trabalhar a leitura de poema e a reflexão sobre a linguagem poética. A partir da leitura do poema *Pátria*, de Xanana Gusmão, e sua biografia, o aprendiz é convidado a responder um questionário estruturado em pergunta-resposta e realizar o exercício que se segue:

#### Figura 4 - Bloco de Atividades da Unidade Poema Pátria/ Timor-Leste - Nível 3

**Atividade 3: Vamos lembrar. Neste tipo de texto existem versos e estrofes. O conjunto de versos e/ou de estrofes constitui um POEMA.**

- a) O que entende por **ESTROFE** (selecione a resposta mais adequada)?  
 É um grupo de linhas de um texto \_\_\_\_\_  
 É um grupo de frases afirmativas. \_\_\_\_\_  
 É um grupo de versos \_\_\_\_\_
- b) O que entende por **VERSO** (selecione a resposta mais adequada)?  
 É um conjunto de estrofes \_\_\_\_\_  
 É um conjunto de linhas de um poema \_\_\_\_\_  
 É cada uma das linhas de um poema \_\_\_\_\_
- c) Quantas estrofes tem o poema?
- d) Todas as estrofes têm o mesmo número de versos? Justifique a sua resposta.
- e) Como classifica, então, as estrofes deste poema?

**Atividade 4: Responda.**

- a) Ao longo do poema verificamos que há repetição da mesma palavra.  
b) Qual é a palavra repetida?  
c) Que nome se dá a este gênero de repetição de palavras?

Fonte: PPPLE

Nesse exercício, percebemos um interesse em trabalhar os aspectos composicionais do poema na atividade 3. As questões solicitam do aprendiz conhecimentos sobre versificação e figuras de linguagem (anáfora), isto é, pretende-se uma análise metalinguística do texto. As questões de compreensão da atividade 4 exigem do aprendiz a localização de informações no texto. A tarefa do aprendiz é localizar a informação e reproduzi-la no espaço conveniente. A finalidade disso é levar o aprendiz a identificar o gênero literário (poema) da atividade. Posterior às atividades 3 e 4, o aprendiz é conduzido a produzir, como atividade de avaliação, um acróstico.

Nessa abordagem da literatura, podemos perceber uma perspectiva de ensino voltada para a produção de poemas e não para leitura do poema, explorando seus efeitos estéticos e interculturais. Interessante notar que é solicitado do aprendiz que identifique e analise determinadas características composicionais do poema, sem, no entanto, propor a articulação disso com a construção de sentido do poema lido e do acróstico a ser produzido. Diante disso, percebemos uma abordagem da literatura distante das práticas sociais que um aprendiz estrangeiro encontraria em situações reais envolvendo esses textos, por exemplo, visitar uma livraria, participar de um sarau ou de contação de histórias, consultar ou pesquisar livros na internet ou biblioteca, participar de apresentações teatrais ou musicais etc.

Para exemplificar o trabalho com a literatura explorando diferentes habilidades, apresentamos, na figura 5, um excerto da unidade de nível 2, *Moçambicanismos*, de Moçambique, com base na exploração da letra da música *Kanimambo*. Nessa unidade, os elaboradores pretendem com a letra de música explorar a situação de uso "compreensão e uso de expressões típicas do português de Moçambique", reforçando a proposta de reflexão quanto à diversidade linguística entre os países da CPLP.

**Figura 5 - Bloco de Atividades da Unidade Moçambicanismos/Moçambique - Nível 2**

BLOCO DE ATIVIDADES
Atividade 1: Kanimambo, Moçambique!

<p>1. Clique no vídeo abaixo, escute atentamente a música e identifique a palavra-chave da letra da canção: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=7Nx48ia7eEc">www.youtube.com/watch?v=7Nx48ia7eEc</a></p> <p>2. Leia com atenção o excerto da letra da música abaixo e responda, por escrito, às perguntas que se seguem:</p> <p>[...] Kanimambo, se mais linda Fosse ainda, a expressão landim. Kanimambo, não diria Como eu queria, o que és para mim</p> <p>É por isso, quando tu sorrís Que o feitiço me faz tão feliz. E me obriga, a que eu diga Kanimambo, como o negro diz.</p> <p>Obrigado, Muchas gracias, Merci Bien, tudo é Kanimambo. Danka schöne, Grazia Tanta, Many Thanks, tudo é Kanimambo [...]</p> <p>Fonte: <a href="http://www.vaqalume.com.br/joao-maria-tudella/kanimambo.html">http://www.vaqalume.com.br/joao-maria-tudella/kanimambo.html</a>.</p> <p>3. <i>Kanimambo</i> é uma palavra usada por todo o Moçambique, quer por falantes de língua portuguesa, quer por falantes das outras línguas faladas neste país. O que significa esta palavra em língua portuguesa?</p> <p>4. Identifique, na letra desta canção, expressões noutras línguas que tenham o mesmo significado.</p> <p>5. Como se diz, na sua língua materna, obrigado/a?</p> <p>6. Construa um cartaz, com os seus colegas, com as várias expressões nas vossas línguas maternas para agradecer. Coloquem no centro as palavras "Obrigado" e "Kanimambo".</p> <p>7. Leia atentamente a entrada correspondente à expressão em estudo no <i>Grande Dicionário – Língua Portuguesa</i> e identifique a origem da palavra <i>kanimambo</i>.</p> <p>"interj. [Moçambique] usada para agradecer; obrigado! * Do ronga <i>kanimambo</i>, a partir do chona l <i>khani Mambo</i>, "danço para o Mambo", ou seja, "obrigado"."</p> <p>Fonte: Costa, M.F. &amp; Silva, S. P. (2004). <i>Grande Dicionário – Língua Portuguesa</i>. Porto: Porto Editora. p. 278.</p>
---

Fonte: PPPLE

Esta atividade se inicia com a compreensão auditiva da música na qual é solicitado ao aprendiz que ele reconheça a palavra-chave da letra da música. Além disso, o enunciado da atividade 1 pede ao aprendiz que acesse o *link* do vídeo/áudio correspondente à letra. No entanto, é possível que a atividade seja realizada sem o acesso ao *link*, apenas lendo o trecho da letra da música presente na atividade. Em seguida, é proposto um roteiro de compreensão escrita, estruturado, do tipo pergunta-resposta a ser respondido por escrito e oralmente, indagando sobre o significado da expressão *Kanimambo* no português do Moçambique e em outras línguas. Essas questões, como se pode observar na figura 5, solicitam conclusões pessoais do aprendiz que podem ser respondidas oralmente ou a localização de respostas objetivas na letra da música. Espera-se com essa atividade que o aprendiz reflita sobre a

diversidade linguística do país, buscando equivalência na sua língua materna. Como produção escrita, espera-se que o aprendiz produza um cartaz utilizando expressões sinônimas ao termo *Kanimambo*. Para concluir a atividade, o aprendiz tem acesso à definição do termo no verbete de dicionário, permitindo o acesso ao significado e à origem da palavra-chave da atividade como um todo.

No enunciado da questão 6 onde é solicitado ao aprendiz que realize a produção escrita de um cartaz com diferentes expressões sinônimas ao termo *Kanimambo* (obrigado), observamos a tentativa de participação de todo o grupo. Conforme o quadro 11, o incentivo a esse tipo de interação não é muito recorrente nas atividades das unidades que, de modo geral, sugerem uma interação professor-aluno ou aluno-aluno na realização das atividades.

**Quadro 11 - Ocorrência de Interatividades nas Propostas de Atividades para a Literatura**

Interatividade nas Propostas de Atividades nas Unidades Didáticas				
	Nível I	Nível II	Nível III	
<b>Professor - Aluno:</b>	10	21	29	= 60
<b>Aluno - Aluno:</b>	8	12	16	= 36
<b>Grupo:</b>	3	0	2	= 5

**Exemplos Retirados das Unidades**

c) Confira a letra, de acordo com o texto a seguir, e discuta com o professor e com os colegas sobre as palavras desconhecidas. Pesquise-as no dicionário.

*Extensão da Unidade Museu do Paço/ Brasil - Nível III*

Atividade 1: Discutindo significados. Leia os textos acima, discuta com seu colega e dê os possíveis significados das palavras e expressões abaixo.

*Bloco de Atividade da Unidade E Vai Rolar a Festa/ PFE - Nível I*

Em par, faça pesquisas de outras lendas de países lusófonos. Depois selecione. Em par, faça uma leitura dramatizada da lenda.

*Atividade de Avaliação e Extensão da Unidade Poema e Lenda Timorese/Timor-Leste Nível II*

Em trabalho de grupo: a) Realize um passeio à casa de um Lia na ín e faça uma entrevista com ele sobre como é que se originaram as lendas do Timor-Leste.

*Atividade de Avaliação da Unidade A lenda do Céu e da Terra Ligado/Timor-Leste - Nível I*

Escolha um dos poemas e prepare a sua declamação. Você, seus colegas e o professor podem organizar uma sessão de leitura poética.

*Atividade de Avaliação da Unidade Poesia/Brasil - Nível I*

Fonte: PPPLE

Nota-se com isso que o foco de interação proposto nas atividades das unidades está voltado para a prática da comunicação entre os pares em sala de aula. Considerando o papel de aluno como ator social defendido nas orientações do portal, esse cenário interativo, sugerido pelos enunciados, oferece poucas oportunidades para que o aprendiz desenvolva um saber-ser e saber-fazer intercultural desenvolvido em grupo. Sem levar em conta o que ocorre de fato na prática docente, as atividades sinalizam poucas oportunidades para que os aprendizes se envolvam em atividades que simulem interações coletivas no processo de aprendizagem de PLE.

Os registros apresentados no quadro 11 sinalizam, por sua vez, dinâmicas de comunicação entre pares de alunos com o objetivo de desenvolver a habilidade da fala. Recuperando a orientação teórico-metodológica apresentadas no PPPLE quanto ao papel do aprendiz como ator social, percebemos poucas interações que aproximem o aprendiz das ações sociais reais com a literatura. Nos exemplos do quadro 11, é possível identificar a organização de uma sessão de leitura de poemas, que ilustraria esse uso social da literatura.

Nos excertos de unidades apresentados adiante, exemplificamos os exercícios propostos a partir dos textos literários direcionados para a exploração da gramática, pronúncia e vocabulário. Na figura 6, o exercício elaborado a partir de uma crônica pede para que o aprendiz localize nas frases retiradas do texto literário os verbos no subjuntivo, condicional e gerúndio. O objetivo desse exercício é o estudo dos verbos. No exercício seguinte, ilustrado na figura 7, os exercícios propostos, sobre o fragmento de um conto de Mia Couto, têm por finalidade levar o aprendiz a reconhecer e diferenciar grupos lexicais e localizar sinônimos equivalentes no texto.

**Figura 6 - Bloco de Atividades da Unidade Descrição e Comparação de Textos/Timor-Leste - Nível 3**

**Atividade 4: Leia as seguintes frases, sublinhe os verbos e identifique os seus tempos verbais.**

- a) “como se carregassem um pesado fardo ou tivessem de cumprir uma lacrimosa pena ou penitência”.
- b) “(...) mais tarde um governador aqui tentaria fazer perdurar o seu estatuto”;
- c) “... mandando construir uma ponte com o seu nome, imitando o outro da mãe-pátria,”

Fonte: PPPLE

### Figura 7 - Bloco de Atividades da Unidade A Arte de Ler e Escrever/Brasil - Nível 3

- c) Leia o texto novamente e encontre sinônimos para as palavras a seguir:

1. Delegacia \_\_\_\_\_
2. Óculos \_\_\_\_\_
3. Observara, lera \_\_\_\_\_
4. Elegância, fineza \_\_\_\_\_
5. Pequeno \_\_\_\_\_
6. Sem hesitar \_\_\_\_\_
7. Se entristecia \_\_\_\_\_
8. Enfado \_\_\_\_\_

- e) Encontramos, entre as palavras abaixo, dois grupos lexicais. Separe-as em vocabulário automobilístico e vocabulário médico. Para isso, circule as primeiras e sublinhe as segundas. Depois, procure no dicionário os termos que você desconhece e escreva pelo menos três frases usando as palavras que você acabou de aprender. Use sua criatividade.

motores – chaparias - tratamento – procedeu - oficina - carburador – examinado - combustível – ponto morto – paciente – distúrbio – internamento revisão geral – consultório - parte mecânica e elétrica – calibre – dores – nível de óleo - doutor – médico – clínica

Fonte: PPPLE

Os exercícios, presentes nas figuras 8 e 9 a seguir, ilustram propostas direcionadas para o trabalho sobre a pronúncia. Nesses exercícios, espera-se que o aprendiz realize leituras expressivas de textos poéticos atentando para o ritmo, prosódia e entonação dos textos.

### Figura 8 - Bloco de Atividades da Unidade Audição e Leitura de Poemas/Timor-Leste - Nível 3

BLOCO DE ATIVIDADES											
<b>Atividade 1: Depois da sua leitura, ouça atentamente a leitura feita por seus colegas e anote as suas impressões.</b>											
<b>Atividade 2: Faça uma apreciação crítica de leituras, atribuindo um valor de 0 a 5.</b>											
5 Ótimo		4 Muito Bom		3 Bom		2 Regular		1 Insuficiente		0 Não sei	
Leitura do poema: <i>Silêncio</i> de Francisco Borja da Costa											
Nome do/a leitor/a	Entoação volúma da voz	Ritmo	Pausas	Tom de voz	Prosódia	Expressões faciais	Apreciação Global				

Fonte: PPPLE

### Figura 9 - Bloco de Atividades da Unidade Poesia/Brasil - Nível 1

Atividade 2 – Ouça a segunda parte da gravação e acompanhe a declamação do poema “Soneto de Separação” de Vinicius de Moraes.

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/som/us000137.mp3>

Trecho: 01:40 – 02:40 -

#### Soneto de separação

Oceano Atlântico, a bordo do Highland Patriot, a  
caminho da Inglaterra

De repente do riso fez-se o pranto  
Silencioso e branco como a bruma  
E das bocas unidas fez-se a espuma  
E das mãos espalmadas fez-se o espanto.

De repente da calma fez-se o vento  
Que dos olhos desfez a última chama  
E da paixão fez-se o pressentimento  
E do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente  
Fez-se de triste o que se fez amante  
E de sozinho o que se fez contente.

Fez-se do amigo próximo o distante  
Fez-se da vida uma aventura errante  
De repente, não mais que de repente.

Disponível em: <[www.viniciusdemoraes.com.br](http://www.viniciusdemoraes.com.br)>.

Agora, alunos e professor podem discutir o vocabulário do texto e fazer leituras em voz alta para praticar a pronúncia.

Fonte: PPPLE

Esses exercícios propostos para a literatura sugerem um aprofundamento na análise do componente linguístico, mas se mostram sem finalidade bem definida quanto à exploração do texto na dimensão estética e intercultural. A ideia desses exercícios que acompanham mais da metade do corpus pesquisado é desenvolver a competência linguístico-comunicativa. Como se pode notar nos enunciados das atividades, não é possível distinguir exercícios de atividades. Desse modo, a categorização proposta nas orientações do PPPLE para as tarefas nas unidades não estão claramente marcadas nos enunciados dos materiais.

Nos exemplos de unidades expostos anteriormente, há indicação de *links* para acesso a vídeos e áudios dos textos que compõem as subdivisões das unidades. No entanto, é perceptível que para a realização das atividades e exercícios nem sempre é imprescindível executar tal acesso. As atividades propostas podem ser realizadas exclusivamente a partir dos textos: integrais ou fragmentos, presentes nas unidades. Buscando salientar até que ponto o

acesso aos *links* que acompanham as atividades com literatura são imprescindíveis para sua realização, fizemos um levantamento de quais recursos são integrados e sua importância para a atividade. No quadro 12 adiante, podemos ver que, nas unidades pesquisadas, há uma articulação entre as propostas de atividades e outras semioses conforme orienta Ferraz e Almeida (2016). Essas semioses estão representadas por *links* que direcionam o aprendiz para redes virtuais de compartilhamento de vídeos e áudios, bibliotecas virtuais públicas, repositórios de letras e clipes de músicas, blogs, curta-metragem, rádio etc.

**Quadro 12 - Ocorrência de Recursos Tecnológicos nas Atividades com Literatura**

<b>Recursos Tecnológicos Integrados às Atividades com Textos Literários nas Unidades</b>		
<b>Nível I</b>	<b>Nível II</b>	<b>Nível III</b>
Youtube.com: 5 Letras.mus.com.br: 2 Domínio público.gov.br: 1   Total: 8	Youtube.com: 18 Letras.mus.com.br: 5 Vagalume.com.br: 2 Blog: 2 Sites (outros): 2  Total: 29	Youtube.com: 17 Letras.mus.com.br: 1 Vagalume.com.br: 1 CBN: 1 Curta metragem: 1 Sites (outros): 2  Total: 23

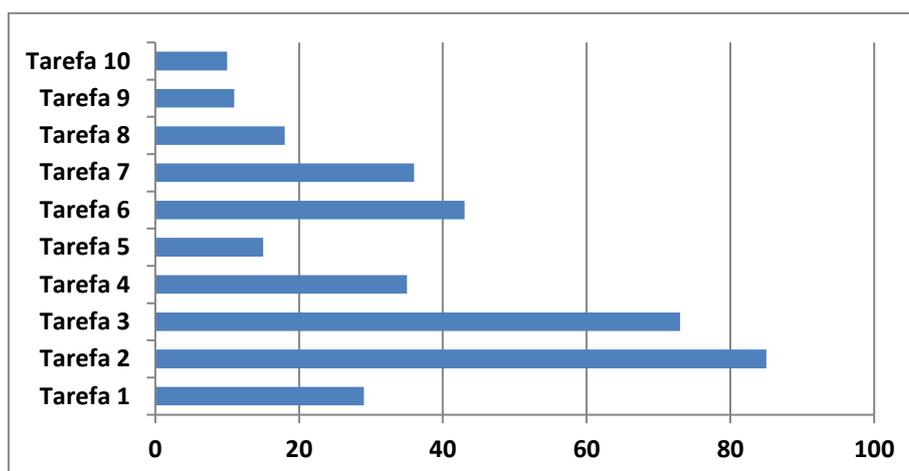
Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Esses recursos associados às atividades estão presentes em 47% das unidades; no entanto, a pertinência dessas ferramentas para a realização das atividades só é observada em 30% de um total de 60 ocorrências desses recursos nas atividades com literatura em todas as unidades. As atividades a partir de letras de música solicitam o acesso ao site repositório de letras de música ou a site de compartilhamento de vídeos. Todavia, esse acesso aos sites se restringe a audição das músicas, não havendo propostas de exploração de vídeo-clipes nas unidades, o que permitiria uma articulação entre literatura e outras semioses. Nesse sentido, parece não haver um aproveitamento entre abordagem da literatura e uso de recursos tecnológicos por meio das unidades do PPPLE. Esta plataforma acaba exercendo o papel de repositório de atividades sem que o uso dos recursos tecnológicos contribua para a prática docente de PLE.

Como vimos anteriormente metade das propostas de atividades para a literatura nas unidades estão voltadas para a compreensão escrita por meio de

questionários de pergunta-resposta. No primeiro capítulo, vimos que estudos (TAKAHASHI, 2008; DELL'ISOLA; PRAZERES, 2013; OLIVEIRA; TOSATTI, 2015) apontam uma exploração da literatura em atividade de compreensão escrita semelhante àquela aplicada aos textos informativos. Pensando nisso, realizamos um levantamento das principais tarefas propostas para a literatura com base em Puren (2012). Esse pesquisador de didática de línguas propõe um modelo de análise acional para atividades de interpretação de textos literários. Para ele, as perguntas propostas para os textos remetem a algum tipo de tarefa escolar a ser realizada pelo aprendiz. Segundo o autor, esse modelo de análise acional da literatura permite estabelecer os avanços dos aprendizes em termos de competências do QECR (2001). Nesse caso, fica mais claro se o aprendiz é competente, por exemplo, para analisar, reagir, parafrasear um texto. Além disso, dentre essas tarefas, estão incluídas questões referentes ao desenvolvimento da competência intercultural, importantes para as reflexões desta pesquisa.

O gráfico 5 a seguir nos dá uma visão sobre as principais tarefas presentes nas unidades do PPPLE. Como podemos observar, há uma concentração de tarefas voltadas para a identificação (T2) de informações explícitas nos textos. A finalidade dessa tarefa é guiar o leitor para a compreensão da temática, elemento ou conteúdo gramatical que será objeto de estudo nas tarefas ou exercícios seguintes da unidade. Há ainda um predomínio de tarefas que exigem uma análise (T3) de explícitos textuais por parte do aprendiz. Em tarefas desse tipo, observa-se a necessidade de estabelecer comparações, combinações entre informações retiradas do texto com a finalidade de permitir uma compreensão aprofundada dessas informações ou do próprio texto. A partir dessa tarefa, o aprendiz pode inferir implícitos que poderão ser reempregados em tarefas subsequentes.

**Gráfico 5 - Ocorrência de Tarefas Propostas para a Literatura nas Unidades do Portal**

T1 - Preparar-se T2 - Identificar T3 - Analisar T4 - Interpretar T5 - Extrapolar  
 T6 - Reagir T7 - Julgar T8 - comparar T9 - Transpor T10 - Prolongar  
 Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Além disso, fica evidente no gráfico 5 a presença marcante nas atividades de tarefas dos tipos T6 (reagir) e T7 (julgar), voltadas para a elaboração de reflexões subjetivas ou lógicas para explicar os textos. Igualmente importantes nas atividades, encontramos tarefas de interpretação (T4) que possibilitam ao aprendiz mobilizar seus conhecimentos prévios, extratextuais, para explicar o texto. É possível notar no gráfico a presença de tarefas T1 (preparar-se) nas atividades. O objetivo dessa tarefa é contextualizar a leitura, mobilizando os conhecimentos prévios do leitor. Há nas unidades didáticas uma subdivisão denominada *Atividade de preparação* voltada para esse objetivo, daí a quantidade de tarefas dessa natureza expressas no gráfico.

Numa menor proporção, encontramos as tarefas T5 (extrapolar), T8 (comparar), T9 (transpor). Essas tarefas permitem ao aprendiz tomar consciência sobre outras realidades culturais e posicionar-se em função da sua realidade cultural. Por meio dessas tarefas é provocado o choque cultural necessário para o diálogo intercultural. Há ainda tarefas do tipo T10 que visam ao reemprego dos conteúdos linguísticos, culturais e incluem a realização de debates, comentários escritos, resumos, apresentações etc.

No quadro 13, apresentamos alguns exemplos de questões retiradas das propostas de atividades de interpretação de textos literários de diferentes

unidades do portal. A partir desses exemplos é possível visualizar as tarefas quantificadas no gráfico 5.

**Quadro 13 - Exemplos de Tarefas Propostas para a Literatura nas Unidades**

<b>Tarefas Propostas para a Literatura nas Unidades (PUREN, 2012)</b>		
<b>Unidades de Nível I</b>		
<b>Nome da Unidade</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Questões</b>
<i>Poesia/Brasil</i>	T1/T2	Quem é Vinicius de Moraes? E Camões? O que eles têm em comum? Faça uma rápida pesquisa.
<i>Tata-Mailau/Timor</i>	T6 T7 T2	O que entendeu do poema lido? Gosta de poema? Porquê? Identifique os tempos verbais no poema.
<i>A lenda do céu e da terra ligados/Timor</i>	T5	De que forma podemos conservar as lendas e divulgá-las?
<i>A escola/Portugal</i>	T2 T4 T8	Qual a palavra utilizada com o mesmo significado que trabalho de casa? Por que motivo a menina não gostava dessa palavra? Na tua língua há alguma palavra com o mesmo significado para trabalhos escolares?
<b>Unidades de Nível II</b>		
<b>Nome da Unidade</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Questões</b>
<i>Mentiras e desculpas/Brasil</i>	T3/T7 T4 T5/T6	Apresente dois aspectos que em sua opinião conferem humor ao texto. No trecho: "que mulherzinha! O que a gente faz para preservar uma amizade." Qual é o sentido da expressão destacada? Você acha que Pedro e Luisa desconfiaram da mentira? Por quê?
<i>Por um trânsito transitável/Brasil</i>	T8 T9	Há algum aspecto no trânsito brasileiro que são diferentes de seu país? Quais? E em seu país, como são as leis de trânsito? Elas funcionam? Dê exemplos.
<i>O tempo passa.../Brasil</i>	T6/T7 T7 T10	Você concorda com a letra da canção? Justifique. Escolha uma das estrofes da canção e converse com o seu colega sobre ela. Por que você escolheu esses versos? O que eles refletem em sua vida? Imagine que você, como o poeta Mario de Andrade menciona, tem mais de 60 anos e quer escrever um trecho de um poema, comentando sobre a sua vida e suas escolhas.
<i>Lenda do crocodilo/Timor</i>	T2 T3 T4	Retire do texto as ideias principais da história. Depois de analisar o texto, diga quais são as personagens principais da história. Explique por palavras suas o sentido da frase "...o seu instinto sentiu grande tentação. Teve ganas de tragar o seu amigo."
<b>Unidades de Nível III</b>		

Nome da Unidade	Tarefas	Questões
<i>Expressões idiomáticas/Portugal</i>	T3	Para além da expressão, que figuras são associadas a Portugal?
	T4	O que leva a autora a querer saber sobre a origem da expressão?
	T8	No seu país, quais são as associações mais frequentes a Portugal?
<i>Dançando ao som do tambor/Moçambique</i>	T6/T8	Leia o seguinte poema de José Craveirinha, grande poeta moçambicano. Comente o poema e relacione-o com o que observou e verificou nos textos anteriores.
	T10	Escreva um texto, em cerca de quinze linhas, sobre o folclore moçambicano, usando o vocabulário que aprendeu
<i>A salvação do pobre menino/ Timor</i>	T2	Qual a personagem principal e a secundária da história?
	T3	Para assegurar a fome, para onde saiu o menino?
	T4	Qual a responsabilidade moral que consiste na lenda? Explique.
	T5/T7	Você usaria a mensagem desta lenda para educar pessoas? Porquê?

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Diante desses registros concernentes às tarefas de compreensão dos textos literários nas unidades, podemos ver que há uma concentração de tarefas voltadas para a localização e análise de informações dos textos. Isso demonstra que os roteiros de leitura no formato pergunta-resposta se prendem na verificação e avaliação da compreensão do texto. Nessas tarefas, o trabalho do aprendiz é localizar, combinar, comparar, informações e reproduzi-las no roteiro. Geralmente, elas incidem sobre informações menos relevantes, condicionando uma busca repetitiva e linear de informações nos textos. Com isso, percebemos uma continuidade no aproveitamento da literatura como se tratasse de um texto informativo. Contudo, é importante salientar um avanço no que se refere às propostas de questões inferenciais do tipo T4 (analisar), ainda que sejam limitadas nos questionários dos elaboradores. Com essas tarefas, o aprendiz é levado a ir além da decodificação do código linguístico e construir novos conhecimentos com base em informações textuais ou extratextuais.

Com respeito às tarefas (T6 e T7), acreditamos ser importante avaliar o papel do professor, pois permitem respostas que podem extrapolar o conteúdo informacional do próprio texto. Essas tarefas permitem ao aprendiz formular reflexões, opiniões e análises dos textos que nem sempre podem ser

confirmadas. Levando-se em conta o foco do desenvolvimento das habilidades comunicativas das unidades, podemos dizer que a recorrência dessas tarefas tem por finalidade possibilitar que o aprendiz se expresse oralmente. Além disso, essas tarefas favorecem a socialização de ideias, argumentos e pontos de vistas, o que valoriza a construção da identidade do aprendiz no uso da língua ao longo do processo de aprendizagem.

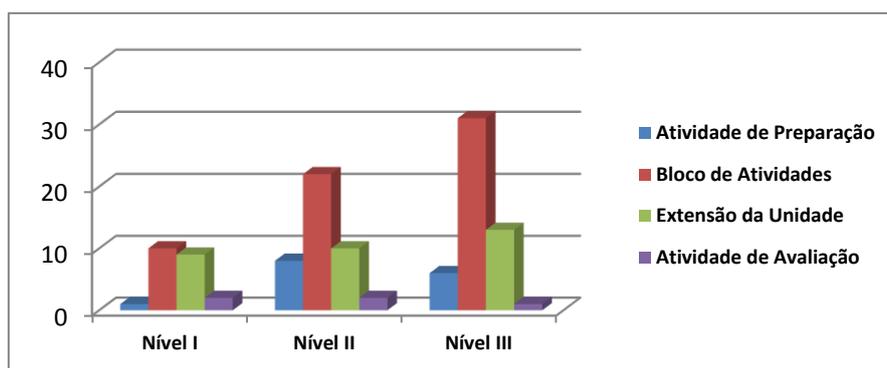
Avançando nessa proposta, podemos ver a tentativa de diversificar essas opiniões por meio das tarefas (T8 e T9) que permitem ao aprendiz vivenciar "códigos e preocupações que estruturam uma sociedade real"<sup>49</sup> (COLLIE; SLATER, 1987, p. 4). Ainda que não sejam numerosas nas atividades, a presença dessas tarefas sinaliza uma preocupação dos elaboradores com relação às diferenças que permeiam os contextos socioculturais da CPLP. Nesse caso, cabe analisar como serão aproveitados esses gatilhos numa abordagem intercultural, visto que podem resultar em comparações simplistas e na manutenção de preconceitos. Pensando na relevância que as tarefas T8 e T9 têm na perspectiva intercultural, podemos dizer que a baixa recorrência delas tem reflexo na questão intercultural defendida no PPPLE.

Levando-se em conta a estruturação das unidades do portal apresentada no início desta seção, foi possível identificar o lugar preferencialmente ocupado pelos textos literários nesses materiais. Conforme podemos verificar no gráfico 6, os textos literários aparecem mais, em todos os níveis de proficiência, na subdivisão *bloco de atividades*. Além de figurarem nessa subdivisão, os textos são preferencialmente aproveitados na subdivisão *extensão da unidade*.

---

<sup>49</sup> No original: (...) codes and preoccupations that structure a real society.

Gráfico 6 - Ocorrência de Textos Literários nas Subdivisões das Unidades Didáticas



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Como podemos observar no gráfico, há uma concentração menor de textos literários, primeiramente, na seção *atividade de preparação* e, posteriormente, na seção *atividade de avaliação*. Levando-se em conta que a subdivisão *bloco de atividades* tem por finalidade fornecer exemplos de uso da língua, essa alta concentração de textos nessa subdivisão deixa evidente que a literatura, nas unidades, é empregada como exemplos de uso efetivo da língua (BRUMFIT; CARTER, 1986). No entanto, a proposta de leitura orientada para o prazer (ALBERT; SOUCHON, 2000), com vistas a uma apreciação dos usos criativos da linguagem, fica ofuscada nas atividades se considerarmos o acúmulo de tarefas T2 e T3 e o foco na estrutura da língua.

Adiante apresentamos exemplos da integração dos textos nessas subdivisões em diferentes unidades do PPPLE. Na figura 10, retirada da unidade de nível 2, com situação de uso "expressão de sentimento", intitulada *Um poema: um sentimento/Angola*, percebemos que o uso da literatura na subdivisão *atividade de preparação* está voltada para a sensibilização do aprendiz com relação ao tema "amor".

**Figura 10 - Atividade de Preparação da Unidade Um poema: Um Sentimento/Angola**

**ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO**

Leia o poema e responda às perguntas.

**Poema de Viriato da Cruz**




**“NAmoro”**

“(...)  
Olhei-a nos olhos - sorriu para mim  
pedi-lhe um beijo - e ela disse que sim.”

a) Como foi que a menina respondeu ao pedido de beijo?  
b) Retire a primeira letra e a última da palavra namoro. Qual é a palavra que aparece? Fale do significado dessa palavra.  
c) Como se diz namoro na sua língua?

Fonte: PPPLE

Como se pode ver, a atividade exhibe um fragmento do poema *Namoro* de Viriato da Cruz acompanhado do busto/imagem do autor e seu nome completo Viriato Clemente da Cruz. No título do poema é possível perceber uma modificação na fonte das letras com o objetivo de causar um impacto visual chamando atenção para o jogo de palavras a partir do vocábulo *nAmoro*, inserido no domínio conceitual da palavra *amor*. O fragmento que se segue a isso descreve o encontro de um casal e o acontecimento do primeiro beijo. Com isso, busca ativar os conhecimentos prévios dos aprendizes, aguçando o senso crítico relativo às relações afetivas entre homem e mulher. Subjacente a esse jogo de palavras, é viável considerar os gatilhos interculturais nos quais o professor pode se apoiar para instaurar a abordagem intercultural conforme está esboçado nas orientações do PPPLE. Como se pode ver, há elementos culturais ligados ao significado metafórico do termo *nAmoro*, bem como da relação homem/mulher capazes de mobilizar variadas representações nos diferentes contextos socioculturais da CPLP (LAZAR, 1993).

No que se refere à atividade, as perguntas *a* e *b*, propostas para esse fragmento exigem do aprendiz a identificação de informações objetivas no título

e no fragmento do poema. Nesse caso, as respostas esperadas são a identificação do advérbio de afirmação *sim* e do termo amor. De forma geral, busca-se, com isso, reforçar a temática principal da unidade: o amor e sua articulação com o título do poema *Namoro*. Nas perguntas *b* e *c*, espera-se que o aprendiz exponha seu ponto de vista sobre essa temática e busque um equivalente para o termo *namoro* em sua cultura. Apoiando-se em Serrani (2005) e Mendes (2012), ainda que tenham foco na forma, vemos que essas questões favorecem o diálogo intercultural. Contudo, elas sinalizam para a necessidade de professores culturalmente sensíveis capazes criar "pontes culturais" (SERRANI, 2005) nos aprendizes com relação ao tema nos diferentes contextos socioculturais representados em sala de aula.

De maneira geral, a proposta de atividade, representada na figura 10, comprova o que foi descrito no início desta seção, isto é, um foco na exploração temática do material. Na unidade *Um poema: um sentimento/Angola*, esse tema é reempregado na subdivisão *atividade de avaliação* para a produção escrita de um poema. Importante perceber, também, que a partir da apresentação do poema, fica evidente, conforme denuncia Oliveira e Tosatti (2015), uma abordagem "apreciativa" da literatura, voltada para a memorização de autores, associados a bustos e retratos de figuras canônicas. Além disso, essa proposta de atividade evidencia o uso da literatura, principalmente, para ensinar o componente linguístico. Isso se comprova nas subdivisões seguintes dessa unidade. No *bloco de atividades*, é disponibilizado um fragmento maior do poema no qual é solicitado do aprendiz que identifique a temática central do poema, os verbos irregulares e os advérbios (afirmação/negação). Os verbos recuperados no poema são reempregados como pretexto para a explicação do pretérito perfeito do modo indicativo na subdivisão *extensão da unidade*.

No exemplo a seguir, apresentamos o *bloco de atividades* da unidade do Timor-Leste *Tata-Mailau*, de nível 1, que tem como *situação de uso* "compreensão de poemas de autoria timorense". Nessa subdivisão o texto literário aparece como pretexto para a resolução de roteiros de questões do tipo pergunta-resposta. Além disso, o texto é aproveitado para se trabalhar

questões relativas à gramática, pronúncia e vocabulário. Na figura 11, podemos observar essas propostas acerca de um poema de Fernando Sylvan intitulado *Navio*.

**Figura 11 - Bloco de Atividade da Unidade Tata-Mailau - Nível 1**

BLOCO DE ATIVIDADES
<p>Atividade 1: Leia o poema <i>Navio</i>, de Fernando Sylvan, e responda.</p> <p style="text-align: center;"><b>NAVIO</b></p> <p style="text-align: center;">Tata-Mailau É o pico-avô da minha Ilha.</p> <p style="text-align: center;">Subi muitas vezes aos seus três mil metros. E foi no seu alto Que meu sonho-menino construiu um navio.</p> <p style="text-align: center;">Antes. Ninguém tinha compreendido Que a ilha Não é terra isolada pelo mar.</p> <p style="text-align: center;"><small>(in 7 Poemas de Timor, 1965)</small></p> <p>a) O que entende do poema lido? b) Existe alguma relação entre a imagem e o poema? c) O que é que entende por uma ilha? Explique. d) Porque <i>Tata-Mailau</i> está escrita em maiúscula? e) Gosta do poema? Porquê?</p> <p>Atividade 2: Escreva os antónimos das seguintes palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- alto</li> <li>- subir</li> <li>- antes</li> <li>- ninguém</li> </ul> <p>Atividade 3: Identifique os tempos dos verbos existentes no poema.</p> <p>Atividade 4: Construa frases de forma correta no presente do indicativo.</p> <p>a) eu/subir/ montanha de Ramelau ou Tata-Mailau b) monte de Ramelau/ser/avô/ todos. c) Ramelau/ter/ 3000m/altitude.</p>

Fonte: PPPLE

Na atividade 1, encontramos as perguntas de compreensão propostas para o poema. Podemos ver que, de modo geral, elas solicitam ao aprendiz a tarefa de analisar, articulando a temática central do poema com a imagem de um pico de uma montanha apresentado na *Atividade de Preparação* da unidade. Aqui, a tarefa do aprendiz é inferir que Tata-Mailau é o nome próprio de um pico importante na ilha de Timor-Leste retratado no poema. A literatura, nesse caso, é explorada como veículo de informações geográficas do Timor-Leste. Do ponto de vista de De Carlo (1998), podemos dizer que o critério de seleção e aproveitamento do poema se apoiou no desejo de descrever elementos culturais, sem ressaltar questões ligadas, por exemplo, à construção de uma identidade nacional timorense.

As perguntas seguintes demandam do aprendiz explicações subjetivas e sua opinião com relação à mensagem do poema. Como se pode perceber, o objetivo dessas perguntas é deixar claro que Tata-Mailau é a ilha mais importante no Timor. Para atingir esse objetivo, as perguntas definem a ilha e o uso de maiúsculas nos nomes próprios. Nas atividades 3 e 4, identificamos, novamente, o aproveitamento da literatura para ensinar o componente linguístico. Nelas é solicitada identificação de sinônimos para algumas palavras e também o tempo verbal de verbos presentes no poema, especialmente no presente do indicativo.

Corroborando com a ideia de Ferraz e Almeida (2016), podemos dizer que há uma tentativa de aproveitamento de outras semioses nas propostas de atividades das unidades do PPPLE. Na atividade 1, vemos, por exemplo, a articulação de linguagem verbal e não verbal para a construção de sentido do texto. Essa mesma articulação é observada em outras atividades das subdivisões da unidade. Na subdivisão *Extensão da Unidade*, é solicitada a associação de outra imagem ao poema de Fernando Sylvan. Já na atividade de *Avaliação de Avaliação*, o aprendiz deve produzir um poema com base em uma figura. Chama atenção nessa unidade a presença de expectativas de aprendizagem (ex. conhecer a estrutura formal de poemas), dificilmente, alcançadas, tendo em vista o que é proposto como atividades na unidade. Portanto, o trabalho sobre a estrutura do poema Tata-Mailau não fica claro nas propostas no material e o que exige do docente a condução das atividades para que as expectativas sejam alcançadas e para que a abordagem cultural supere a tradicional transmissão de informações culturais (KRAMSCH, 1993).

Na unidade a seguir, direcionada aos aprendizes de nível 3 e com o título de *Favela: um problema social/Brasil*, cuja situação de uso é "debate sobre problemas sociais", encontramos a literatura inserida na subdivisão *Extensão da Unidade*, com a finalidade de ilustrar o fenômeno da formação de favelas no Brasil. Trata-se de uma atividade potencialmente intercultural, estimulando um debate sobre problemas sociais com o intuito de aguçar o senso crítico do aprendiz sobre o tema. Composta de artigos de opinião e reportagem, nessa unidade, a letra de música *Eu sou favela*, de Bezerra da

Silva, está acompanhada de uma atividade de compreensão escrita por meio de roteiro de questões abertas. Analisando o conteúdo da letra, observa-se, que ela apresenta pontos de vista contraditórios sobre a vida em favelas brasileiras.

Como se pode ver na figura 12, a primeira questão solicita do aprendiz que ele busque o significado para as expressões sublinhadas na letra da música. Essas expressões remetem ao contexto social e econômico das favelas: a condição de vida nesses espaços, os estereótipos atribuídos aos seus ocupantes e o lugar de fala do locutor da letra da música.

**Figura 12 - Unidade Favela: Um Problema Social/Brasil - Nível 3**

EXTENSÃO DA UNIDADE
<p>Leia a letra da canção escrita por Bezerra da Silva, um grande sambista brasileiro, e responda às perguntas.</p> <p style="text-align: center;"><b>Eu Sou Favela</b> (compositor: <u>Bezerra da Silva</u>)</p> <p style="text-align: center;">"Em defesa de todas as favelas do meu Brasil, aqui fala o seu embaixador"</p> <p style="text-align: center;">A favela, nunca foi <u>reduto de marginal</u> A favela, nunca foi reduto de marginal</p> <p style="text-align: center;">Ela só tem gente humilde Marginalizada e essa verdade não sai no jornal</p> <p style="text-align: center;">A favela é, um problema social A favela é, um problema social</p> <p style="text-align: center;">Sim mas eu sou favela Posso <u>falar de cadeira</u> Minha gente é trabalhadeira Nunca teve assistência social Ela só vive lá Porque para o pobre, não tem outro jeito Apenas só tem o direito A um <u>salário de fome</u> e uma vida normal.</p> <p style="text-align: center;">A favela é, um problema social A favela é, um problema social</p> <p>a) Releia o texto acima e tente identificar o significado das expressões sublinhadas a partir do contexto. Confirme suas hipóteses com seu professor.</p> <p>b) Por que Bezerra da Silva, o autor da canção, se considera o embaixador da favela no Brasil?</p> <p>c) Segundo Bezerra da Silva, a imagem das favelas brasileiras nos meios de comunicação de massa é retratada como <i>um reduto de marginais</i>. Qual a opinião do autor sobre esse fato?</p> <p>d) E no seu país, como a favela é apresentada pela mídia? Qual a sua opinião sobre a exploração do tema favela nos meios de comunicação de massa?</p>

Fonte: PPPE

As questões seguintes exigem inferências e que o aprendiz opine sobre a imagem negativa que circula nos meios de comunicação de massa sobre as favelas. Dentre as questões propostas, na letra *d* da atividade, é solicitado do aprendiz que ele se posicione sobre a questão das favelas pelo seu contexto cultural. Além de, possibilitar que ele exponha suas crenças, opiniões, valores (DE CARLO, 1998). Mais uma vez, fica evidente o papel do professor na condução dessa atividade. Podemos perceber que caberá a ele a responsabilidade de nortear a interação em sala de aula sem impor valores e reforçar estereótipos e preconceitos relativos às favelas brasileiras.

A partir da atividade representada na figura 12, podemos constatar que a noção de tarefa social proposta no QECR (2000) e defendida na descrição das subdivisões das unidades do PPPLE não se confirma. Nesse caso, encontramos uma atividade que explora a habilidade de compreensão e expressão oral, buscando favorecer a discussão sobre questões sociais retratadas na letra da música (LAZAR, 1993). Vale ressaltar, contudo, que diferentemente do que ocorre em livros didáticos de PLE, do ponto de vista intercultural, podemos notar nas unidades mais oportunidades de discussão e contraste cultural entre os países da CPLP. Desse modo, reforça-se a necessidade de formação de agentes interculturalistas (LEROY e COURASOBRINHO, 2012; FERREIRA, 1998; SILVEIRA, 1998) para colocar em prática a abordagem intercultural.

Na subdivisão *atividades de avaliação* das unidades, as propostas de atividades para a literatura, exemplificadas nas figuras 13, 14 e 15, estão voltadas, principalmente, para a produção escrita de diferentes gêneros textuais: comentários, resumos, cartas, convites, notícias, textos opinativos, crônicas, poemas, lendas, letra de música etc. Além disso, é possível encontrar atividades de apresentação oral, simulações de diálogos, discussões, debates e contação de histórias. Há, ainda, nessa subdivisão, atividades voltadas para a compreensão escrita dos textos literários conforme a figura 15 exemplifica. Nesses exemplos, a avaliação nas unidades se dá em termos de aquisição de habilidades comunicativas e componente linguístico.

**Figura 13 - Unidade Um poema: Um Sentimento/Angola - Nível 2**

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO
<p>Oiça o poema namoro, musicado.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0bakjzhUqfA">https://www.youtube.com/watch?v=0bakjzhUqfA</a></p> <p>Construa uma estrofe, com cinco a sete versos, em que manifeste sentimentos sobre alguém que goste.</p>

**Figura 14 - Unidade Contos Timorenses/Timor-Leste - Nível 2**

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO
<p>Apresentar à turma o resumo do texto e lê-lo em voz alta.</p>

**Figura 15 - Unidade ABC da Pátria/PLH - Nível 3**

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO																
<p>Leia o texto de Fernando Pessoa e responda.</p> <p style="text-align: center;">Bernardo Soares  <u>Gosto de dizer.</u></p> <p>Gosto de dizer. Direi melhor: gosto de palavrar. As palavras são para mim corpos tocáveis, sereias visíveis, sensualidades incorporadas. Talvez porque a sensualidade real não tem para mim interesse de nenhuma espécie - nem sequer mental ou de sonho -, transmutou-se-me o desejo para aquilo que em mim cria ritmos verbais, ou os escuta de outros. Estremeço se dizem bem. Tal página de Fialho, tal página de Chateaubriand, fazem formigar toda a minha vida em todas as veias, fazem-me raivar tremulamente quieto de um prazer inatingível que estou tendo. Tal página, até, de Vieira, na sua fria perfeição de engenharia sintáctica, me faz tremer como um ramo ao vento, num delírio passivo de coisa movida.</p> <p>a) Em sua opinião, para Fernando Pessoa o que significava a língua portuguesa?</p> <p>b) Qual o sentimento que o autor não tem pela língua portuguesa? Por quê?</p> <p>c) Com o auxílio do dicionário, encontre definições e sinónimos para as palavras retiradas do texto:</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Prosa:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Selecta:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Trémulo:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Declive:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Saudade:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Escarro:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Régio:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Vero:</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Prosa:		Selecta:		Trémulo:		Declive:		Saudade:		Escarro:		Régio:		Vero:	
Prosa:																
Selecta:																
Trémulo:																
Declive:																
Saudade:																
Escarro:																
Régio:																
Vero:																

Fonte: PPPL

Nas figuras apresentadas, percebe-se a solicitação de produções escritas como forma de avaliação do que foi trabalhado nas subdivisões anteriores da unidade. Na figura 13, a *atividade de avaliação* da unidade *Um poema: um sentimento/Angola* solicita ao aprendiz que escute o poema

musicado *Namoro*. Contudo, observa-se que não há uma proposta clara com relação a essa atividade de escuta. Finalmente, o aprendiz deve produzir um poema seguindo a estrutura e tema explorado na unidade.

Já na atividade da figura 14, relativa à unidade *Contos Timorenses/Timor-Leste - Nível 2*, com a situação de uso "interpretação de contos timorenses", o aprendiz deve produzir um resumo do conto *O pepino*, trabalhado no *Bloco de Atividades* dessa unidade. Após a realização de uma atividade de compreensão escrita, por meio de questionário aberto e fechado e exercícios de gramática, o aprendiz é convidado a resumir o texto. O objetivo dessa atividade é avaliar a habilidade de escrita e uso de vocabulário e estruturas gramaticais corretas.

Na atividade exemplificada na figura 15, da unidade *ABC da Pátria/PLH - Nível 3*, cuja situação de uso é "valorização das origens", identificamos uma proposta de atividade avaliativa sobre a capacidade de o aprendiz ler e interpretar textos. Com base na leitura do fragmento do *Livro do Desassossego, Gosto de dizer*, do semi-heterônimo Bernardo Soares de Fernando Pessoa, é solicitado que o aprendiz responda a duas questões opinativas sobre o significado de língua portuguesa e o sentimento do autor com relação isso. Essas questões partem do entendimento da frase emblemática "minha pátria é a língua portuguesa", presente nesse fragmento confessional do texto de Pessoa. Nesse fragmento, o locutor expressa suas experiências, sensações, pontos de vista na condição de leitor e escritor de textos literários. Nesse contexto, é questionável de que pátria está falando esse locutor, isto é, como ele conceitua pátria e língua, termos que compõem a frase emblemática. Além disso, a atividade propõe um exercício sobre sinônimos de palavras destacadas do fragmento. Como se pode perceber nas questões de compreensão, trata-se de tarefas de localização de respostas, nos últimos parágrafos do fragmento, para fundamentar o posicionamento crítico do aprendiz em relação à noção de pátria. O objetivo da atividade é reforçar a prática da habilidade de leitura e habilidade oral, articulando o conteúdo do texto com a temática da unidade que é a valorização das origens.

Se tomarmos essas análises apresentadas de maneira generalizada, podemos afirmar que os textos literários, nas unidades do PPPLE, são trabalhados tendo em vista o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Isso se traduz nas unidades em proposta de atividades visando a prática das habilidades comunicativas, além de priorizar a aquisição da estrutura da língua. Ainda que haja uma tentativa de reorientar o processo de ensino/aprendizagem de PLE, de inspiração acional, na análise das unidades fica clara a predominância de uma abordagem comunicativa nas propostas de atividades para literatura.

O texto literário é introduzido nesses materiais pelo seu caráter autêntico e pela variedade de propostas de atividades que pode fomentar. Como podemos ver, o aproveitamento da literatura nas unidades assemelha-se àquele encontrado nos livros didáticos de PLE, isto é, um predomínio de atividades voltadas para a exploração da habilidade de compreensão de leitura e estrutura da língua. No entanto, ressalta-se a pouca atenção às questões inferenciais e estéticas da literatura nessas atividades. Assim sendo, podemos dizer que os elaboradores das unidades, de alguma forma, reproduzem a abordagem da literatura encontrada nos livros didáticos de PLE.

Chama atenção nas unidades do PPPLE a mesma postura pedagógica na elaboração das atividades. Quanto a esse fato, podemos supor que, nas equipes de elaboradores, exista uma tendência para a adoção de uma abordagem comunicativa que diferencia, em certo pontos, com a proposta do portal, cuja abordagem se diz intercultural. Diante disso, o objetivo do PPPLE de contribuir para a formação continuada dos professores com inovações acaba sendo comprometido, em prol da reprodução de práticas tradicionais de ensino de LE.

A partir disso, podemos dizer que esta tese lança luz quanto à necessidade de avaliar melhor as orientações do PPPLE e aperfeiçoar as unidades disponibilizadas. Enquanto materiais didáticos, elas têm o potencial para difundir novas práticas, contribuindo para a adoção de uma postura intercultural. Para isso, acreditamos ser preciso deixar claro na estrutura das unidades em qual subdivisão a questão intercultural deverá ser explorada.

Além disso, é preciso incentivar a elaboração de mais propostas de atividades dando foco ao contraste entre culturas. No caso das equipes de elaboradores, seria interessante propor formações e reflexões, aproveitando o potencial da plataforma, no sentido de materializar as reflexões teóricas que vem sendo feitas na área de PLE e o que está expresso no próprio portal.

No caso da literatura, urge uma mudança de atitude no aproveitamento desses textos por meio de propostas de atividades que os valorizem como produção artística cultural. Diante das análises aqui realizadas, percebe-se que a presença da literatura como texto autêntico para se trabalhar língua basta. Com base nisso, argumentamos que há, de fato, conforme apontam Cuq e Gruca (2005), uma escassez de reflexões teóricas preocupadas em demonstrar e transpor para a prática o potencial da literatura na sua dimensão comunicativa, linguística, estética e intercultural. Somente assim, poderemos encontrar propostas didáticas que façam convergir língua, literatura e cultura nas práticas de ensino.

Com base na abordagem tradicional-comunicativizada da literatura nas unidades, fica claro que a língua é concebida como um instrumento de comunicação (MARCUSCHI, 2008) e interação, sem levar em conta a dimensão social, ideológica e cultural. Podemos dizer que a presença da literatura nas unidades do PPPLE visa contribuir com a diversidade de gêneros textuais e tem a função de auxiliar na comunicação conforme denúncia Albert e Souchon (2000). Levando-se em conta a concepção de língua-cultura defendida no PPPLE, que direciona para uma valorização dos aspectos (inter)culturais, identificamos propostas de atividades que reforçam a dicotomia língua/literatura, além de ficar evidente que a literatura é um recurso para ensinar a língua em detrimento de reflexões sobre os valores, representações, estereótipos que mobiliza.

Quando a questão interativa, defendida nas orientações, pudemos ver que se resume no trabalho articulado das habilidades (ler, escrever, falar e ouvir) e não, necessariamente, na interação entre os alunos visando práticas sociais reais. As atividades propostas nas unidades solicitam majoritariamente interações entre o professor-aluno ou aluno-aluno. O trabalho colaborativo de

todo o grupo, que estaria mais de acordo com a abordagem metodológica do portal, não aparecem nas atividades, preparando o aprendiz para os usos sociais da literatura ou a partir dela.

Ainda que haja pouca adesão dos países da CPLP com contribuições para o PPPLE, concordamos com Reis (2014) que essa ferramenta institucional do IILP contribui para difusão e promoção da língua portuguesa em sua variedade linguística. No tocante à literatura, o PPPLE pode funcionar muito bem na difusão das produções literárias de expressão portuguesa dos países membros da CPLP. Desse modo, o PPPLE pode servir de suporte para a divulgação e circulação em âmbito mundial de autores inéditos, ou pouco conhecidos, dentre outros clássicos da literatura mundial.

Nota-se também que a transposição desses textos para as unidades do PPPLE não levou consigo o incremento tecnológico com usos que remetessem às redes sociais, à edição, produção literária em *blogs* e aplicativos como os *funfics*. De acordo com a análise das unidades poucos textos estão associados a algum tipo de semiose (imagens e vídeos) nas atividades propostas para a literatura. Tratando-se de letras de músicas, há uma associação a videocliques que não são explorados pedagogicamente, diferentemente das atividades propostas para outros gêneros textuais nas unidades. Desse modo, podemos dizer que não há uma inovação do ponto de vista tecnológico com relação ao aproveitamento da literatura no PPPLE.

Consideramos que no ensino de línguas deve-se reconhecer o componente cultural ultrapassando a concepção tradicional para mobilizar elementos como crenças, sistema de valores, visão de mundo. Contudo, nas unidades do PPPLE, essa visão de cultura não é assumida como forma de fomentar o diálogo entre culturas. A literatura é empregada para ensinar ou ilustrar curiosidades, geografia, história etc. Além disso, no que se refere ao desenvolvimento da competência intercultural, as tarefas T8 e T9 são menos recorrentes nas atividades para a literatura. Desse modo, as unidades mostram-se frágeis quando se trata de favorecer uma inter-relação e análise crítica entre culturas distintas.

Diante disso, cabe ao professor o papel de colocar em evidência os elementos que marcam as diferenças culturais, estimulando os alunos a interpretarem os fatos culturais e refletirem sobre suas diferenças. Desse modo, exige-se do docente uma tomada de atitude com relação à aplicação de uma abordagem comunicativa, deixando de lado um ensino puramente objetivo da cultura para ressaltar as diferenças culturais de maneira crítica e reflexiva nos alunos. Com esse olhar, o docente poderá encaminhar o aluno para um reconhecimento de uma língua-cultura, de sua própria cultura e identidade cultural em interação com o outro, considerando seus produtos culturais, valores etc.

Em síntese, diante do que foi exposto, a questão da apropriação de textos literários no ensino/aprendizagem de línguas situa-se no domínio da consolidação de um aparato teórico-reflexivo robusto que favoreça o desenvolvimento de senso crítico nos docentes de PLE, tanto do ponto de vista do aproveitamento da literatura no ensino de LE, quanto da instauração de uma abordagem intercultural. A partir disso, será possível pensar numa formação, ou seja, na inclusão dessas reflexões em cursos de formação de docentes de PLE.

#### **4.1.2 O Texto Literário nos Materiais Didáticos Elaborados pelos Docentes**

Nesta subseção, o foco da análise se concentra nos materiais didáticos com textos literários utilizados pelos docentes em sua prática. Sendo assim, interessa-nos descrever e analisar a composição (autenticidade, quantidade, extensão, gêneros, autores dos textos) e proposta de atividades para a literatura nesses materiais, elaborados a priori pelos docentes. Estamos considerando como materiais três atividades avulsas e seis blocos de atividades distribuídos pelos docentes aos aprendizes no contexto de observação da prática. Limitamos nossa análise, nesta seção, às atividades com textos literários com o intuito de saber como são integrados nos materiais na perspectiva dos docentes. A autoria dessas atividades (cf. anexo A) é

atribuída aos docentes, sendo referenciada outra fonte quando disponível na própria atividade.

No quadro 14, constam os textos literários encontrados nos materiais dos docentes, constituídos por onze letras de música, dois textos líricos, dois fragmentos de diário autobiográfico, um quadrinho e um texto em vídeo de uma lenda indígena brasileira. Excetuando os fragmentos de diários, os demais textos aparecem integralmente nas atividades. Os textos são todos autênticos e majoritariamente prevalecem letras de músicas.

**Quadro 14 - Os Textos Literários nos Materiais Didáticos Empregados pelos Docentes**  
**TÓPICOS ESPECIAIS EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS INSTRUMENTAIS: CULTURA, SOCIEDADE E PLE<sup>1</sup>**

<b>Tema da Aula</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/Interprete</b>	<b>Gênero Literário</b>
Formação do povo Brasileiro	<i>Tupã</i>	Carmen Teresa Elias	Poema
	<i>Sobe o mesmo céu<sup>2</sup></i>	Lenine	Letra de Música
	<i>Povos do Brasil</i>	Maria Bethania	Letra de Música
	<i>Como nasceram as estrelas</i>	Nossos Índios, Nossas Histórias.	Lenda - Vídeo de Animação
	<i>Quarto de Despejo</i>	Carolina de Jesus	Diário
	<i>Diário de Anne Frank</i>	Anne Frank	Diário
Regiões do Brasil	<i>Para todos</i>	Chico Buarque	Letra de Música
	<i>Iolanda</i>	Chico Buarque	Letra de Música
<b>MÓDULO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE PLE - PLAC (NÍVEL INTERMEDIÁRIO)</b>			
<b>Tema da Aula</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/Interprete</b>	<b>Gênero Literário</b>
Amor	<i>Todas as cartas de amor são ridículas</i>	Álvaro de Campos/ Fernando Pessoa	Poema
<b>CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA E CULTURA BRASILEIRA - NÍVEL BÁSICO</b>			
<b>Tema da Aula</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/Interprete</b>	<b>Gênero Literário</b>
Música Popular Brasileira/de Massas	<i>Numa sala de reboco</i>	Dominguinhos	Letra de Música
	<i>Requebra</i>	Olodum	
	<i>Música instrumental</i>	Capoeira	
	<i>Tristeza pé no chão</i>	Clara Nunes	
	<i>Moda da vida</i>	Tonico e Tinoco	
	<i>Pela luz dos teus olhos</i>	Tom Jobim	
	<i>Grades do coração</i>	Grupo Revelação	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

<sup>1</sup>O livro *HQ Carolina*, de Sirlene Barbosa e João Pinheiro é empregado como leitura obrigatória para avaliação final de leitura da disciplina Cultura, Sociedade e PLE.

<sup>2</sup>Atividade extraída de Cunha-Henckel; Ziebell. *Português Tropical*. Berlim: Ministério das Relações Exteriores, 2013.

Como se pode notar no quadro 14, o texto literário é pretexto para ilustrar, reforçar, sistematizar aspectos temáticos dos programas dos cursos e disciplinas. Este fato revela, também, que a abordagem cultural adotada nos cursos, de modo geral, está assentada numa concepção humanista de cultura

(KRAMSCH, 1996). Ao adotar essa visão de cultura, os materiais deixam entrever que a questão intercultural, discutida neste trabalho, não será explorada pelos docentes. Da forma como se encontram distribuídos nos programas, a literatura é usada como objeto cultural, isto é, tem um caráter descritivo e simbólico da nossa história. Nota-se também que a literatura é representada, prioritariamente, por produções literárias de autores modernos e contemporâneos dos séculos XX e XXI. Encontramos, em sua maioria, autores brasileiros, com exceção do português Fernando Pessoa e da alemã Anne Frank. O corpus de materiais dos docentes demonstra ausência de autores canônicos, o que pode revelar, por parte dos elaboradores, uma concepção estereotipada dessa literatura. Este fato, também, pode indicar que os docentes incluem a literatura, em suas aulas, para trabalhar a língua, evitando uma abordagem histórico-linear da literatura (PEYTARD, 1982; BRUMFIT; CARTER, 1986). Outro aspecto importante nessa preferência por autores mais atuais condiz com a preocupação de modernizar a língua, facilitando, estrategicamente, o acesso ao texto e a aprendizagem da LE pelos aprendizes. Em outra direção, isso pode significar, também, uma estratégia dos elaboradores para contornar uma visão de literatura complexa e inacessível a aprendizes iniciantes.

Conforme vimos, o reconhecimento do gênero literário pode contribuir para a recepção dos textos, criando um horizonte de expectativas no leitor (BESSE, 1982). Além disso, a observação de informações contextuais pode favorecer a compreensão e identificação dos textos como literatura. No entanto, nos materiais, há uma ausência dessas informações contextuais sobre o texto e autor, indicando que os textos podem estar sendo usados como textos informativos. Os aspectos contextuais não são aproveitados nas atividades como estratégia de mediação entre o texto, autor, contexto e aprendizes.

Quanto à extensão dos textos, verifica-se a predominância de textos completos, com exceção dos dois fragmentos de diários. Analisando o fato de haver mais textos integrais nos materiais, podemos dizer, tal como nas unidades do PPLE, que se deve à presença maior de letras de músicas. Assim

sendo, parece haver uma maior facilidade na adequação de temas, pela oferta de letras, bem como uma variedade de extensões desses textos. Outro fator relativo a essa escolha é que o trabalho com textos mais curtos pode demandar menos tempo, refletindo um papel coadjuvante da literatura em sala de aula em termos gerais.

Conforme pudemos notar nas propostas de atividades dos materiais para a literatura, identificamos que 80% estão voltadas para a prática das habilidades comunicativas. Nota-se, contudo, um comprometimento maior com o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita. As demais atividades estão voltadas para a exploração de gramática, vocabulário e a letra da música *Iolanda* sem proposta de atividade.

Com relação aos exercícios explorando o aspecto linguístico, encontramos, na atividade sobre a letra da música *Sob o mesmo céu* de Lenine, um exercício de preenchimento de lacunas na letra e outro relativo ao uso das contrações da preposição "de". Acompanhado o fragmento do *Diário de Anne Frank*, identificamos a explicação de tempos gramaticais e marcas temporais no texto. Além do foco na gramática, observamos, igualmente, uma atividade direcionada para a sistematização do uso de adjetivos gentílicos na letra da música *Para todos*, de Chico Buarque.

No que se refere às habilidades trabalhadas nas atividades, podemos dizer que há uma articulação entre elas. Aproveita-se, por exemplo, a visualização de um vídeo ou audição de uma música para produzir textos escritos. Essa articulação torna-se mais estreita, ainda, nas atividades que exploram a habilidade de leitura. Neste caso, os textos aparecem acompanhados de roteiros de questões abertas que podem ser respondidos por escrito e/ou oralmente. No caso da habilidade de escuta, percebemos que ela é acionada nas atividades para as letras das músicas e no vídeo sobre a lenda. Além disso, observamos atividades que têm por finalidade permitir que o aprendiz se aproprie do gênero literário, por exemplo, o diário e a letra de música.

Conforme vimos, pesquisadores apontam que grande parte das atividades de compreensão para os textos literários não enfatizam questões

inferenciais e estéticas. De acordo com a classificação de tarefas de Puren (2012), identificamos que 29% das questões são do tipo T6 (reagir), 19% do tipo T4 (interpretar), 15% do tipo T7 (julgar), 12 % do tipo T3 (analisar). Esses registros revelam uma grande frequência de questões subjetivas, interpretativas e opinativas, insinuando o potencial que os textos podem ter para gerar discussões, interpretações e posicionamentos variados em sala de aula.

No entanto, é importante lembrar que as questões subjetivas e opinativas permitem, igualmente, produzir respostas não confirmáveis no texto. Desse modo, se bem conduzidas pelo docente podem contribuir para a elaboração de variadas interpretações e análises críticas a partir da leitura. Além disso, por meio dessas questões é possível propor um trabalho intercultural, na perspectiva de De Carlo (1998), com base nas opiniões, valores, preconceitos, crenças dos aprendizes. Ainda que a ocorrência de tarefas voltadas para a abordagem intercultural seja menos frequente nos materiais, 1% do tipo T5 (extrapolar), 4% do tipo T8 (comparar) e nenhuma do tipo T9 (transportar), a exploração do texto tendo em vista uma reflexão quanto às diferenças culturais é possível, mas parece carecer mais da sensibilização do docente que propriamente dessas questões.

Levando-se em conta o predomínio de questões subjetivas e opinativas, podemos constatar que há realmente um interesse em favorecer a habilidade de fala por detrás das questões de compreensão escrita. Além disso, esse fato contribui com a ideia de que as discussões e opiniões advindas dos textos servem para retomar e sistematizar os temas culturais previstos no programa de ensino. No que se refere às demais tarefas, identificamos no materiais 5% de tarefas T1 (preparar-se), visando introduzir a temática a ser explorada na atividade e, 2% de tarefas T10 (prolongar), relativas a produção escrita. Acreditamos que o baixo percentual de propostas explícitas de produção escrita se deve ao fato de os elaboradores das atividades considerarem os roteiros de leitura do tipo questionário aberto como uma oportunidade importante para a escrita.

Por meio do quadro 14, constatamos que a literatura está presente nos materiais dos docentes pesquisados e que há um predomínio, tal como nas unidades do PPPLE e nos livros didáticos de PLE, de letras de músicas. Essas letras pertencem a compositores/intérpretes brasileiros com estilos variados: pagode, capoeira, samba, axé, sertanejo, forró e MPB. Além disso, encontramos textos narrativos como o *Diário de Anne Frank*, *Quarto de Despejo* de Carolina de Jesus e uma lenda indígena. Quanto aos textos líricos, observamos a presença dos textos *Tupã* de Carmen Teresa Elias e *Todas as cartas de amor são ridículas* de Álvaro de Campos.

O que esses registros evidenciam é que parece haver uma preocupação com relação à diversidade de gêneros literários nos materiais, ainda que, quantitativamente, as letras de música ocupem um lugar de destaque nas atividades. Levando-se em conta que elas também são abundantes nas unidades e livros, podemos dizer que, na concepção dos docentes, esses textos exercem um papel importante na aprendizagem de PLE. É possível notar, também, que há uma preferência por textos curtos, autênticos e de autores contemporâneos, conforme pontua Brumfit e Carter (1986), Collie e Slater (1987) e Duff e Maley (2003).

Voltando-se para a abordagem de cada um dos gêneros, no caso das letras de músicas, observamos que elas são empregadas com o objetivo de ilustrar algum tema específico ou apresentar um panorama geral dos principais gêneros musicais brasileiros. As letras das músicas *Sob o mesmo céu*, *Povos do Brasil* e *Para todos* têm a finalidade de ilustrar a temática formação do povo brasileiro e as regiões do Brasil. Nessas letras são focalizados, respectivamente, os temas: diversidade cultural, povos indígenas e geografia do Brasil.

Nas atividades propostas para essas letras, há exercícios de gramática, ademais de atividades de compreensão oral para preenchimento de lacunas. As questões de compreensão propostas para essas músicas exigem do aprendiz uma análise subjetiva, envolvendo ou não processos inferenciais. Um exemplo desse tipo de questão é encontrado na letra da música *Povos do Brasil* (*you know other peoples that contributed to the formation of the people*).

*brasileiro? Cite alguns*). Nesse tipo de questão, os aprendizes devem inferir, com base no que foi estudado, os nomes de diferentes tribos brasileiras. Desse modo, há uma sistematização da aprendizagem do componente cultural, embora sejam possíveis outras respostas.

Diante disso, podemos dizer que, de alguma forma, questões dos tipos T6 e T7 são direcionadas a alunos que ainda não conhecem muito bem a língua. Como se pode ver, espera-se do aprendiz a identificação de informações adequadas ao tema da unidade. No tocante a questão intercultural, o trabalho com a letra *Sob o mesmo céu* propõe uma discussão intercultural e a produção do gênero literário letra de música. Interessante notar que essa atividade, diferentemente das demais, não foi elaborada pelo docente. Nela encontramos, ao final, uma proposta de discussão, em duplas, sobre as origens geográficas e culturais dos povos dos países dos aprendizes. Apesar da presença dessa questão, pelo que vimos nas demais atividades dos materiais, a seleção dessa atividade pode estar relacionada mais com a temática da formação do povo brasileiro e de aspecto linguístico que a questão intercultural.

Na figura adiante, apresentamos um exemplo de uma atividade a partir da letra da música *Numa Sala de Reboco* retirada dos materiais dos docentes do *Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira*, de nível básico. O enunciado que acompanha essa atividade solicita ao aprendiz que ele adivinhe o estilo musical de cada letra de música e anote as palavras desconhecidas enquanto escuta. Neste exemplo, como podemos observar, trata-se de uma composição de Luiz Gonzaga e Zé Marcolino, interpretada por Dominguinhos, para ilustrar o estilo musical forró.

### Figura 16 - Atividade para a Letra da Música *Numa Sala de Reboco*

**Atividade:** Com base na descrição dos estilos, escute às músicas e tente adivinhar a qual estilo musical elas pertencem. Enquanto escuta, anote as palavras que não conhece.

#### MÚSICA 1

##### Numa Sala De Reboco

*Dominguinhos (versão: T.F.)*

- 1 Todo tempo enquanto houver pra mim é pouco  
Pra dançar com meu benzinho numa sala de reboco  
Todo tempo enquanto houver pra mim é pouco  
Pra dançar com meu benzinho numa sala de reboco
- 2 Enquanto o fole tá tocando, tá gemendo  
Vou dançando, vou dizendo meu sofrer pra ela só  
E ninguém nota que eu estou lhe conversando  
E nosso amor vai aumentando, e pra coisa mais melhor?
- Todo tempo enquanto houver pra mim é pouco  
Pra dançar com meu benzinho numa sala de reboco
- Todo tempo enquanto houver pra mim é pouco  
Pra dançar com meu benzinho numa sala de reboco
- 4 Só fico triste quando o dia amanhece  
Ai, meu Deus se eu pudesse acabar a separação  
Pra nós viver igualado a sanguessuga  
E nosso amor pede mais fuga do que essa que nos dão
- Todo tempo enquanto houver pra mim é pouco  
Pra dançar com meu benzinho numa sala de reboco  
Todo tempo enquanto houver pra mim é pouco  
Pra dançar com meu benzinho numa sala de reboco

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/dominguinhos/1128472/>

#### Perguntas:

1. Qual é a visão do eu lírico em relação ao tempo?
2. Qual cena é descrita na estrofe 2?
3. O que provoca a tristeza do eu lírico na estrofe 4?
4. O que você entende por: “E nosso amor pede mais fuga do que essa que nos dão”.

Em literatura, o “eu lírico”  
é quem narra a poesia  
em primeira pessoa;  
a personagem que expressa  
sua vivência por meio do poema.

Estilo da música 1: \_\_\_\_\_

Fonte: material utilizado no Curso Intensivo de Português e Cultura Brasileira

Nessa letra de música, os compositores retratam com simplicidade uma festa de forró, numa sala construída de reboco, ao som de um fole. Nessa casa de forro, um casal dança colado tal como sanguessugas e um dos personagens lamenta o fim da festa e a separação. Com uma temática voltada para o amor, o apego, a separação e o encontro amoroso, essa composição pode representar também uma variedade da língua portuguesa.

Acompanhando essa letra de música, encontramos como proposta de atividade principal a identificação do estilo musical como meta principal a ser alcançada pelo aprendiz. No entanto, há indicações contrárias pela presença do roteiro de questões. Isso sugere que as questões serão realizadas caso haja tempo suficiente para isso, dada a complexidade das questões e a quantidade de estilos a serem explorados. Assim sendo, podemos dizer que o foco dessa atividade não é exatamente o texto, mas seu potencial para ilustrar os gêneros musicais.

Analisando o que se pede nas questões é possível dizer que trata-se de uma abordagem tradicional da literatura. Isso se verifica pelo uso da linguagem metalinguística e na análise do texto com foco na compreensão superficial da cena retratada. Como se pode perceber, as questões conduzem o aprendiz para a apreensão do sentido global da letra, isto é, um encontro amoroso, idealizado, numa festa de forró. Assim, as questões indagam sobre a noção de tempo do *eu lírico*, o encontro amoroso/apego e a separação indesejada. O reconhecimento do sentimento de tristeza e descontentamento com a separação, reforçado na análise do trecho proposto para análise na questão 4.

Além das letras de músicas, há também duas poesias que remetem a temas distintos. Primeiramente, apresentamos a atividade de compreensão para o texto *Tupã*, empregada na aula com o tema *Formação do Povo Brasileiro*, para ilustrar o processo de colonização brasileiro e posterior influência americana.

### Figura 17 - Atividade para a Poesia *Tupã*

#### 4. TUPÃ

Tupã  
Wayaná  
Kaimbé  
Guajá  
Caiaipó  
Ajurú  
Tupi  
Pataxó  
Javaé  
Marubo

Deus!

Naus  
Cabral  
Portugueses  
Catequese  
Anchieta  
Corte Real  
Capitania  
Extratativismo!!!!

Independência???

Marriot  
Windsor  
Uncle Sam  
Empire  
Globalization  
Abroad  
Delete!  
Oh, my GOD!!!!!!!

Carmem Teresa Elias  
Rio de Janeiro/RJ

Disponível em: <<http://confrriadapoesiainformal.blogspot.com.br/search?q=indio>>. Acessado em: 6 mar. 2016.

- Qual é o elemento central no poema?
- Pode-se dividir o poema em fases? Quais são elas?
- Como cada fase se configura?
- O que você compreendeu do poema?

Fonte: material da disciplina Cultura, Sociedade e Língua em PLE.

Com o propósito de levar os aprendizes a apreenderem o sentido global dos textos, neste caso, busca-se conduzi-lo a reconhecer no poema três fases do processo de colonização brasileira: a presença indígena, a chegada dos portugueses e, finalmente, o imperialismo americano. Espera-se com as questões propostas que o aprendiz localize, analise e reproduza informações do poema que permitam reconhecer essas três fases. Vê-se, com isso, que a finalidade do texto literário é servir de suporte para ensinar a história, sem, contudo, levar os aprendizes a uma reflexão a partir do seu contexto cultural. Com base em Kramsch (1996), constatamos que a inserção da literatura foi orientada pelo princípio da transmissão de informações culturais.

Outra atividade refere-se ao poema *Todas as cartas de amor são ridículas*, de Álvaro de Campos. Nessa atividade, o poema é acompanhado de uma única questão opinativa (*Você concorda com o poeta: as cartas de amor são ridículas? Por quê?*) em que o aprendiz deve fazer um julgamento. Nesse caso, a questão proposta visa estimular a habilidade de expressão oral,

focalizando um verso que se repete no poema como elemento provocador para uma discussão. O tema do amor, elemento que expressa uma "singularidade-universal" do homem, explorado no poema acaba não sendo aproveitado em questões. Confirmando o interesse na prática das habilidades, sobretudo de escrita, observamos, na proposta de atividade final, o uso desse poema como pretexto para a elaboração de uma carta de amor fictícia pelos aprendizes.

Em relação aos textos narrativos, neste caso, a lenda indígena *Como nasceram as estrelas*, identificamos o aproveitamento do texto com o objetivo principal de praticar a habilidade de escuta. Além disso, aproveitando as imagens que demonstram a estrutura e organização de uma aldeia indígena brasileira, solicita-se aos aprendizes que produzam um e-mail contando como é essa aldeia para um amigo. Desse modo, sistematiza-se as informações culturais relativas aos povos indígenas brasileiros, sua importância cultural, acompanhada da assimilação de seu símbolo maior - a tribo. Embora tenha esse foco, é possível notar que a questão solicitando aos aprendizes que relatem outras lendas de seu conhecimento permite, também, que haja trocas interculturais. Nesse sentido, há uma articulação entre as habilidades de compreensão e expressão oral, enfatizando contextos interculturais das línguas-cultura dos aprendizes (MENDES, 2012) que podem ser aproveitados para uma reflexão do ponto de vista etnográfico.

No que diz respeito ao excerto do *Diário de Anne Frank*, este aparece como um exemplo para o estudo do gênero textual diário. Aqui o texto literário é empregado, do ponto de vista discursivo, para exemplificar um uso social da literatura presentes nas práticas sociais. A atividade desenvolve-se no sentido de explicitar a estrutura, linguagem, frequência dos registros do gênero textual diário. Partindo para uma análise comparativa intertextual com um trecho do livro *Quarto de despejo* de Carolina de Jesus, objetiva-se levar os aprendizes à confirmação das marcas usuais dos diários para que possa mais tarde produzi-los.

No contexto da disciplina *Cultura, Sociedade e Língua Portuguesa para Estrangeiros*, o docente faz o uso de uma adaptação do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina de Jesus, em quadrinhos, com título *HQ Carolina*. Nesse

quadrinho, relata-se parte da vida e da obra da autora. Segundo o docente responsável pela disciplina, o quadrinho foi selecionado, primeiramente, pela autoria feminina e por permitir um trabalho sobre o gênero textual diário. Posteriormente, a escolha do quadrinho foi motivada pela estrutura do texto: sentenças curtas, vocabulário acessível e erros, que poderiam servir de elementos de reflexão sobre a aprendizagem da língua. Finalmente, a leitura desse quadrinho serviria de atividade preparatória para a leitura do texto original em outra ocasião da disciplina. O objetivo da atividade, pela leitura do quadrinho, acabou se tornando objeto de avaliação final de verificação de leitura.

A partir do trabalho sobre o reconhecimento do gênero diário foi proposta a elaboração de diários íntimos com o objetivo de explorar a expressão escrita. Nesses diários, os aprendizes tiveram que relatar seu dia a dia, experiências, sentimentos e impressões durante o transcurso da disciplina. Conforme advoga o QECR (2000), essa atividade, apesar do caráter avaliativo e foco na prática das habilidades, exemplifica que é possível fazer um uso "réel-authentique" da literatura. Em seus diários, tal como na literatura, o aprendiz pode registrar suas experiências reais na aprendizagem da língua em imersão no contexto social brasileiro (PUREN, 2006).

Conforme apontam as propostas de atividades, o texto literário é concebido como um texto autêntico para se trabalhar a língua, principalmente, no seu aspecto comunicativo - oral e escrito. Tal como no livro didático e nas unidades, há um foco na prática articulada das habilidades comunicativas e no componente linguístico. Além disso, ele serve de suporte para transmitir informações culturais numa abordagem de tendência tradicional. Nesse sentido, privilegiam-se os fatos, produtos culturais, história, geografia do Brasil. Assim sendo, a competência cultural dos aprendizes é medida em função do acúmulo de informações culturais que é capaz de dominar, desconsiderando o contraste entre a língua-cultura alvo com a língua-cultura do aprendiz. Prova disso é o baixo índice de questões relativas às tarefas T8 e T9 nos materiais.

Como se pode perceber nas atividades propostas para os textos nos materiais dos docentes, há poucas atividades voltadas para o contraste intercultural. Contribuindo com a discussão de Ferreira (1998), Silveira (1998), Mendes (2008, 2012) e Leroy e Coura-Sobrinho (2012), podemos dizer que essa ausência comprova, por um lado, a falta de sensibilidade intercultural do próprio docente; por outro lado, aponta a necessidade de formação intercultural para integrar à sua prática e na elaboração/seleção de materiais. Diante disso, acreditamos que os docentes, elaboradores dos materiais, não agem como agentes interculturalistas no ensino da língua.

Considerando os gêneros literários mais utilizados nos materiais, tais como nas unidades do PPPL, podemos dizer que a escolha por músicas, excertos de textos narrativos e textos líricos curtos indica o espaço limitado da literatura nas aulas de PLE. O tempo consagrado a esses textos, pelo o que se pode observar nos materiais, limita-se a ilustração de temas, momentos de relaxamento ou estudo de formas textuais e linguísticas. Desse modo, configura-se um papel coadjuvante da literatura na aprendizagem da língua.

No caso da preferência por letras de músicas nos materiais como um todo, percebemos que a razão principal da inclusão desses textos no ensino/aprendizagem de língua é distrair e motivar os aprendizes. Contudo, chama atenção se os aspectos como a sonoridade, ecos e ruídos dessas músicas, que se tornariam obstáculos para sua compreensão, são observados na seleção dessas letras. Além dessa questão fonética, nos materiais docentes, fica evidente a presença de composições que possuem um vocabulário complexo para aprendizes de iniciantes estrangeiros e, inclusive nativos. Podemos citar, por exemplo, as letras *Numa sala de reboco*, *Tristeza pé no chão* e *Moda da vida*. Nesse caso, a inobservância dessa questão comprova o caráter ilustrativo das letras de músicas.

Acreditamos, com base no que foi discutido nesta tese, que uma compreensão clara das composições pode conduzir a uma reflexão do ponto de vista intercultural. No caso das letras presentes no quadro 14, podemos explorar questões da variação linguística brasileira, a figura do caipira, do pagodeiro, do capoeirista e, conseqüentemente, o preconceito linguístico-

cultural por detrás dessas identidades sociais em nosso país. Dessa forma, o uso das letras como elemento para o contraste entre línguas-cultura, revelando a sociedade, o modo de vida, os valores e os comportamentos sociais em diferentes culturas, permitiria o encontro com o outro no enfrentamento de suas similaridades e diferenças.

Como pudemos perceber no primeiro capítulo desta tese, pesquisadores (STERNFELD, 1997; OLIVEIRA; FURTOSO, 2009; SANTOS; ALVAREZ, 2010) apontam que, em livros didáticos de PLE, há poucas oportunidades para a discussão e contraste entre culturas. No caso das unidades do PPPLE e dos materiais dos docentes, percebemos a reprodução desse mesmo cenário. A literatura é tomada como objeto cultural, sem que os valores, crenças, pontos de vista, estereótipos sejam alvo de análise. Ensina-se a língua como instrumento de comunicação, por meio de um texto autêntico literário, e cultura como curiosidades, dados históricos, geografia. Aqui, mais uma vez, podemos dizer que falta uma reflexão didática que mostre o potencial da literatura para se trabalhar, além dessa abordagem tradicional-comunicativizada, a dimensão estética e intercultural sem incorrer apenas numa abordagem historiográfica linear.

Pudemos perceber nos textos literários presentes nos materiais a presença de temas importantes que não são explorados, o que permitiria a elaboração de reflexões ideológicas, sociais, políticas e culturais. Constata-se como ponto de partida para uma abordagem intercultural da literatura que contemple esse trabalho, a importância de formação específica para que o docente tenha condições de elaborar questões enfatizando a comparação e reflexão quanto às diferenças culturais. Desse modo, o professor estará preparado para assumir o papel de mediador entre culturas (CHARAUDEAU, 1990) diante dos materiais e grupos de aprendizes que encontre na sua prática.

#### **4.2 O Uso dos Materiais Didáticos na Prática dos Docentes do CEFET-MG**

O foco desta seção é apresentar e discutir os registros gerados durante a observação da prática docente com textos literários nas disciplinas e cursos

de PLE do CEFET-MG. Uma vez que a análise dos materiais não dá conta de explicar como a literatura é de fato trabalhada na prática, procuramos examinar o uso desses textos pelos docentes em suas aulas. Na condição de observador participante, observamos a prática docente sem interferir diretamente no que ocorria durante as aulas. Durante as observações, nosso olhar voltou-se, principalmente, para a atitude pedagógica dos docentes no aproveitamento da literatura presente nos materiais elaborados por eles próprios e nas unidades do PPPLE. Isso, sem desconsiderar o que estava prescrito como atividade nos materiais.

O nosso foco de análise, nesta subseção, se concentra na interação professor-literatura-aprendiz durante a aplicação das atividades dos materiais utilizados pelos docentes. Inicialmente, apresento e analiso como o docente se apropria do texto presente nas atividades e a interação com o aprendiz. Posteriormente, interessa-nos identificar como o texto literário dos materiais é usado levando-se em conta uma abordagem intercultural. Com o intuito de melhor organizar a apresentação e análise dos registros desta seção, tratamos cada contexto de observação separadamente.

No CEFET-MG, o uso de textos literários não é institucionalizado nas disciplinas e cursos de PLE. Nesse sentido, cada docente pode adotar o procedimento mais conveniente ao seu público-alvo, assim como tem liberdade para incluir, ou não, esses textos, dentre outros gêneros textuais, em sua prática. Nos contextos observados, identificamos que o uso da literatura é garantido quando essa temática vem expressa nos programas dos cursos. É caso da disciplina de Cultura, *Sociedade e PLE* e do *Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira*.

Durante a sondagem entre os docentes da instituição para realizar a observação, pude perceber que os textos literários e as unidades do PPPLE não são amplamente usados na prática dos docentes. A justificativa para a exclusão do literário se deve ao fato de esse texto ser considerado complexo demais para aprendizes iniciantes e em cursos com foco em habilidades específicas. Além disso, os docentes argumentam que é preciso haver o tópico literatura nos programas para que seu uso seja planejado nas aulas. Com base

nisso, percebemos que a literatura é concebida de diferentes modos para os docentes. Alguns deles consideram a literatura algo complexo e sacralizado. Já outros a consideram inapropriada para se trabalhar, por exemplo, a produção escrita e oral. Interessante notar que esses mesmos docentes empregaram em suas aulas atividades elaboradas a partir de letras de músicas (cf. apêndice E).

#### 4.2.1 Tópicos Especiais em Línguas Estrangeiras Instrumentais: Cultura, Sociedade e PLE

Durante a observação das aulas da disciplina de *Cultura, sociedade e PLE*, o principal aspecto que chamou atenção, no que se refere aos textos literários, foi o interesse de P1 em integrar a literatura em sua prática. No quadro 15, é possível perceber uma variedade de gêneros literários utilizados por P1. Diante disso, organizamos nossa apresentação e análise das observações focalizando os gêneros, respectivamente, letras de músicas, lenda, diários, poesia e as unidades do PPPLE.

Quadro 15 - Textos e Unidades Usadas por P1

TÓPICOS ESPECIAIS EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS INSTRUMENTAIS: CULTURA, SOCIEDADE E PLE			
Aulas	Tema da Aula	Título do Texto/Unidade	Autor/Interprete
1	Formação do Povo Brasileiro	<i>Tupã</i>	Carmen Teresa Elias
2		<i>Sobe o mesmo céu</i>	Lenine
3		<i>Povos do Brasil</i>	Maria Bethania
		<i>Como nasceram as estrelas</i>	Nossos Índios, Nossas Histórias.
4		<i>Quarto de Despejo</i>	Carolina de Jesus
		<i>Diário de Anne Frank</i>	Anne Frank
5	Regiões do Brasil	<i>Para todos</i>	Chico Buarque
6		<i>Iolanda</i>	Chico Buarque
7	Música	<i>Na Bossa/Brasil - 2</i>	PPPLE
8	Literatura	<i>A lenda da Montanha de Loilaco - Timor-Leste - 3</i>	PPPLE
9		<i>Lobolo em Moçambique/Moçambique - 2</i>	PPPLE

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Conforme podemos notar no quadro 15, a presença da literatura nas aulas de P1 está condicionada a temática do programa. Nesse sentido, esses textos são usados por P1, como textos autênticos, para ensinar cultura como

produto, história, geografia e modos de agir coletivo. Contrariando estudos de PLE e metodológicos que orientam o ensino língua-cultura, neste caso, percebemos a adoção de uma abordagem cultural tradicional (KRAMSCH, 1993).

No que se refere à atitude pedagógica de P1 foi possível identificar a adoção de uma postura de executor de atividades. De maneira geral, P1 orienta sua prática pelo que está prescrito nas atividades e a interação com o aprendiz se estabelece pelos enunciados propostos nas atividades. Pouco se aproveita do texto literário que acaba assumindo a função de pretexto para se trabalhar o componente linguístico, o cultural e a prática das habilidades. As aulas de P1 se estruturam em torno dos materiais, especificamente das atividades, de forma que, o que foge a esse roteiro, acaba se tornando um inconveniente em sala de aula.

Confirmando a tendência em usar a literatura para explorar o componente linguístico, observamos, nesta disciplina, que a inserção das letras *Sob o mesmo céu* e *Para todos* tiveram a função de tornar o trabalho sobre a gramática e o vocabulário mais atraente e agradável. Para introduzir o trabalho com esses textos, no primeiro caso, P1 recorre ao quadro branco para explicar as preposições e contrações da língua portuguesa. No segundo caso, realiza um exercício sobre adjetivos pátrios, a ser reforçado na audição das músicas.

Após essa fase de preparação, o desenvolvimento dessas atividades acontece, sistematicamente, no sentido de resolver as questões de compreensão e preenchimento de lacunas. Sem aproveitar a oportunidade para praticar a compreensão oral, P1 realiza todas as audições de músicas, permitindo que os aprendizes acompanhem com as letras. A impressão que temos é que as letras de músicas são consideradas textos informativos que devem ser decodificados pelo aprendiz e para ajudá-los nessa tarefa é realizada uma espécie de escuta com o suporte da transcrição. Essa visão de leitura é confirmada pelas questões colocadas por P1, enfatizando o sentido global dos textos como, por exemplo, *qual a ideia privilegiada na letra?* Nota-se nas respostas, ou ausência delas, que há sempre a imposição de uma leitura "correta" por parte de P1 ao final da correção de cada atividade.

Pudemos observar no trabalho com as letras de músicas que o texto em si não é explorado durante as aulas, muito menos a compreensão oral. As letras são aproveitadas com base na prática da habilidade de leitura, porém essa leitura está voltada para a decodificação do sentido das palavras, do texto um todo. Durante a correção das questões que acompanham as letras, P1 reforça a temática trabalhada, enfatizando nas respostas a interpretação ou informações culturais que devem ser registradas pelos aprendizes. No caso da letra *Povos do Brasil*, P1 ressalta a questão da miscigenação do povo brasileiro advindo da contribuição dos negros, indígenas e portugueses na formação de nosso povo.

O trabalho com as letras, além de enfatizar o componente linguístico e a audição prazerosa no caso da música *Iolanda*, tem como pano de fundo explicar ou exemplificar o tópico cultural estudado. Com isso, visa-se que o aprendiz conheça nossa história, hábitos, compreenda nosso modo de ser e comportar. Pude constatar isso, durante a introdução da atividade sobre a letra *Povos do Brasil*, em que P1 faz um breve comentário sobre o título da letra. Adotando uma postura etnocêntrica no sentido de considerar os hábitos de tomar banho dos brasileiros mais constantes que dos europeus, P1 afirma que isso é devido a uma herança dos povos indígenas que aqui habitavam antes da colonização.

Após essa atividade, é apresentado um vídeo de animação da lenda *Como nasceram as estrelas*. Nessa atividade percebemos que o interesse de P1 consistia em exemplificar o que era uma tribo indígena e as lendas desse povo. Ao final dessa atividade é solicitado ao aprendiz que produza um e-mail para um amigo contando como é uma tribo indígena brasileira. Neste caso, percebemos que P1, além de reforçar a assimilação dos símbolos que caracterizam o índio - a tribo e as lendas - valoriza a prática da habilidade de escrita.

Identificamos na execução dessa atividade que P1 objetivava concluir a unidade sobre a formação do povo brasileiro pontuando a importância dos povos indígenas na cultura brasileira. Do ponto de vista comunicativo, o uso da lenda permitiu, igualmente, praticar a habilidade de fala e escuta. Após a

visualização do vídeo, P1 coloca questões de compreensão global (O que? Quem? Onde? Como? Por quê?) para verificar se os aprendizes entenderam o vídeo de animação que não vinha acompanhado de legenda. Em seguida, P1 pergunta aos aprendizes se eles conheciam outra lenda semelhante àquela do vídeo. Como nenhum dos aprendizes conhecia lenda parecida na cultura deles, um dos aprendizes se propôs a contar uma lenda popular em seu país.

Apesar da abertura intercultural produzida pela questão que propunha uma reflexão sobre a cultura do próprio aprendiz, notamos que, na execução da atividade, o foco principal de P1 era praticar a habilidade da fala. P1 adota uma postura de escuta, dando oportunidade para que cada aprendiz relatasse uma lenda de sua origem. O relato do aprendiz não foi aproveitado como base para uma reflexão sobre a oralidade nas diferentes culturas representadas em sala de aula, a conservação de histórias, tradições que explicam a origem e criação de objetos culturais etc.

Para introduzir o trabalho com esse gênero, P1 questiona os aprendizes o que eles entendem por lenda. Sem aprofundar na discussão, devido à ausência de resposta dos aprendizes, P1 propõe uma definição de lenda que não concebe esses textos como literários. Para P1, as lendas são histórias populares. A partir dessa definição, de base histórica, percebemos que P1 não reconhece as lendas como narrativas ficcionais fantásticas. No contexto da disciplina, esse vídeo encenando a lenda representava um objeto cultural importante para explicar o contexto da formação do povo brasileiro.

Além dessa introdução pelo gênero, no caso da lenda, P1 faz uso dos fragmentos de *Anne Frank* e *Quarto de Despejo* para ensinar o gênero diário. Esses textos, acompanhados de explicações sobre a composição do gênero e gramática, são utilizados para que o aprendiz entenda o gênero diário e suas características principais. P1 faz uma leitura conjunta com os aprendizes pontuando, sinalizando as características principais do gênero. Com isso, P1 preparava os aprendizes para produzirem seus próprios diários íntimos como atividade avaliativa de produção escrita. Aqui, os textos literários são lidos e analisados, comparativamente, do ponto de vista da identificação das

características formais do gênero: linguagem, tempos verbais, marcadores temporais, frequência de escrita, presença de marcas de subjetividade etc.

Como se pode ver nessa proposta de atividade, P1 faz um uso ilustrativo da literatura para que os aprendizes apreendam o gênero que produzirão mais tarde. A partir disso, P1 visa contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita de forma prazerosa. O interesse de P1 na prática dessa habilidade é reforçado pela correção e acompanhamento da escrita dos diários dos aprendizes em datas escolhidas preestabelecidas. Nesses diários, os aprendizes deviam relatar seu dia a dia, experiências, sensações, sentimentos e suas impressões durante a leitura de um quadrinho sobre o livro *Quarto Despejo: diário de uma favelada*. Além do foco na escrita, a produção do diário dependia da leitura do quadrinho *HQ Carolina*.

Este quadrinho é usado durante o curso como estratégia para que os aprendizes lessem um texto mais longo. Devido ao nível de proficiência iniciante da turma, P1 propõe a leitura do quadrinho no lugar do livro original. A leitura desse quadrinho, no entanto, não foi explorada em sala de aula. Os aprendizes tiveram que realizá-la sozinhos como preparação para uma prova de verificação de leitura ao final do curso. Ainda que reconheça a importância da literatura e seu trabalho em aulas de línguas, P1 reproduz a mesma abordagem dos materiais, que se assemelham àquela dos livros didáticos de PLE.

O texto literário é valorizado, porém é utilizado como um texto autêntico informativo nas aulas de P1. Conforme vimos, para que haja uma abordagem intercultural da literatura é preciso que sejam exploradas as representações culturais, os diferentes pontos de vistas (autor, leitor e personagens), além de evidenciar objetos culturais e linguísticos do texto para fomentar um diálogo. Nas aulas observadas, pudemos perceber que o literário nem sempre é apresentado e aproveitado como uma produção cultural. O propósito de sua inclusão é somente permitir a aquisição do componente linguístico, comunicativo e cultural simbólico. A condição de produção dos textos, suas instâncias ideológicas e interculturais não são valorizadas. Enquanto objeto

cultural sua função, na disciplina, é facilitar a descrição da cultura brasileira com imposição de valores.

Essa abordagem cultural da literatura é recorrente na prática de P1. Observamos essa mesma atitude pedagógica no uso do poema *Tupã*. Nessa atividade, P1 não solicita dos aprendizes as suas próprias interpretações. Ao iniciar a atividade, P1 apresenta sua leitura do texto explicando que ele retrata o processo de colonização brasileira em três fases: a presença indígena, chegada dos portugueses e imperialismo americano na contemporaneidade. Durante sua interpretação, P1 sinaliza para os aprendizes a questão trazida no texto "houve independência?". A conclusão apresentada por P1 é que vivemos hoje, no Brasil, um novo modelo de colonização, do século XX, gerado pela globalização e imperialismo americano. Sem discutir melhor essa questão, P1 conclui a atividade, realizada por ela mesma, respondendo às questões junto com os aprendizes que anotam as respostas.

Nesta disciplina, P1 se dispôs a utilizar três unidades do PPPLE que estivesse de acordo com a temática das aulas. Nesse sentido, P1 selecionou as unidades *Na bossa/Brasil - Nível 2*, *A lenda da Montanha de Loilaco - Timor-Leste - Nível 3*, e *Lobolo em Moçambique/Moçambique - Nível 2*. Durante a observação do uso desses materiais foi possível perceber como as questões culturais relativas aos temas tratados nas unidades emergiram em sala de aula. Desta forma, pudemos constatar que as unidades do PPPLE favorecem uma abordagem intercultural, contudo, ficou evidente que P1 não direcionou o diálogo para promover o respeito e interação entre diferentes culturas. Para ilustrar isso, apresentamos adiante a análise da observação do uso da unidade *Lobolo em Moçambique/Moçambique - Nível 2*.

Porém, antes, é preciso explicitar com relação aos textos literários que há nessas unidades duas letras das músicas *Garota de Ipanema* e *Andança*, bem como uma lenda, intitulada *A lenda da montanha Loilaco*. Observamos que, durante a realização das atividades com esses textos, P1 adota a mesma postura pedagógica, isto é, realiza as propostas sem aproveitar o texto na dimensão estética e intercultural. Além disso, as letras das músicas são ouvidas pelos aprendizes como se tratasse de um momento de distração. Nota-

se que a compreensão das letras da música não foi o foco. No caso da letra de música *Garota de Ipanema*, P1 enfatiza o movimento musical *bossa nova* representado pela música. A partir disso e com o suporte das informações trazidas na unidade, P1 explica a origem do gênero musical e seus principais expoentes.

No caso da música *Andança*, P1 distribui a letra da música completa para os aprendizes, pois na unidade havia somente um fragmento. Todos escutam a música, acompanhando com a letra e respondem a questão proposta que pede para identificar o tipo de casamento retratado no texto. Quanto à lenda, por se tratar de um texto mais longo e com vocabulário mais extenso, P1 explica no quadro alguns termos que considera de difícil compreensão e que estão presentes no texto. Além disso, localiza em um mapa onde fica a montanha retratada na lenda e dá detalhes sobre a história do Timor-Leste. Em seguida, cada aprendiz lê um trecho do texto para trabalhar a pronúncia e todos respondem às perguntas de compreensão juntos com P1 que orienta e formula as respostas.

De modo geral, vê-se pelas questões que solicitam comparações entre culturas presentes nas unidades uma oportunidade para que aconteça um diálogo intercultural. Pudemos ver que essas questões exercem um papel importante na instauração da abordagem intercultural proposta no portal. Elas exercem, na perspectiva do QECR (2000), o papel de provocar comportamento e atitudes de abertura para a interculturalidade. No entanto, fica evidente, também, que é preciso fornecer aos docentes subsídios metodológicos para que possam saber aproveitá-las, dando ênfase na identidade do aprendiz face à complexidade da sociedade pluricultural.

Com base nas observações, podemos dizer que a concepção de cultura e literatura assumida pelo docente determina sua prática. No caso de P1, há um descompasso entre a abordagem intercultural pretendida nas unidades e a concepção tradicional adotada na disciplina. Nesse sentido, não podemos esperar que os pontos de vistas, valores, representações e crenças sejam considerados como ponto de partida para fomentar comportamento e atitudes de respeito diante da diversidade cultural.

Durante a aplicação da unidade *Lobolo em Moçambique/Moçambique - Nível 2*, foi possível acompanhar por meio da discussão sobre o Lobolo a manifestação de comparações e significados etnocêntricos em sala de aula. P1 introduz essa unidade realizando a atividade de preparação que solicitava a identificação do casamento civil e religioso em duas imagens. A partir dessa atividade, P1 deixa clara a diferença entre casamento civil e religioso, além de questionar como se dá essa distinção na cultura dos aprendizes. Ao agir dessa forma, P1 ressalta as diferenças culturais em sala de aula, porém destaca que casamento tradicional retratado pelas imagens, em Moçambique, envolvia o pagamento de dote.

Nesse momento, observamos alguns aprendizes manifestarem preconceito com relação a essa prática. Um deles questiona se esse tipo de casamento era uma espécie de compra. P1 argumenta que não compramos pessoas, mas objetos. No entanto, com essa resposta e a expressão de surpresa com a pergunta inesperada do aprendiz, percebemos que P1 não havia se preparado para lidar com os posicionamentos preconceituosos e estereotipados que surgiram a partir da temática da unidade.

Com uma resposta categórica e que não deixava margem para o diálogo, P1 deixa de explorar os diferentes pontos de vista sobre o dote. Percebemos, no início da atividade, que P1 não pode criar uma esfera de entendimento com relação ao dote. Diante da questão do aprendiz, P1 tem um choque cultural que não esperava, com isso fica impossibilitada de propor uma reflexão que encaminhasse a turma para a aceitação e respeito quanto ao tema. Isso pode ser observado pela falta de posicionamento de P1 explicando que a prática do dote ainda é empregada em diferentes culturas e por quais razões inexistem em outras culturas.

A falta de diálogo diante da provocação do aprendiz gera na turma um posicionamento etnocêntrico e preconceituoso com relação ao pagamento de dote. Além disso, foi possível notar que P1 compartilhava do mesmo posicionamento dos aprendizes. Por coincidência, um dos aprendizes da turma era originário de um país onde ainda existe a prática do dote. Ao se situar com relação a essa temática, esse aprendiz se sente a vontade para dar seu

depoimento. Esse aprendiz afirma que em seu país essa prática ainda é vigente e que era necessário muito dinheiro para pagar o dote. Ironicamente, P1 pergunta a esse aprendiz quanto ele valia em seu país. Essa atitude de P1 provoca um grande constrangimento para o aprendiz que se vê acuado com todo o resto da turma aos risos diante da questão. O ponto extremo de manifestação de preconceito acontece a partir da resposta do aprendiz. Segundo esse sujeito, seu dote tinha o valor de um carro mais um boi.

Nesse caso, vemos que P1 não assume o papel de mediador entre culturas. Confirmando sua concepção de cultura fechada e ordenada, P1 não estabelece uma negociação nem cria um ambiente em que predomine a tolerância e o respeito pelo diferente. Essa postura se mantém durante toda a aplicação da unidade com momentos em que P1 se posiciona, expressando sua visão idealizada de mulher na sociedade brasileira e seus direitos, inclusive de escolher com quem vai se casar.

A partir dessa situação, o que vemos é P1 e seus alunos apresentando outros exemplos “absurdos”, da prática do dote em outros países como Índia, Timor-Leste, Romênia e Coreia. Além dessa temática do dote, outros temas polêmicos surgem em sala de aula como a poligamia e divórcio. Nota-se que o aprendiz, após passar por um tribunal de críticas e ser julgado, quando interpelado sobre essas questões, reserva-se o direito de ficar calado com a afirmação *depois eu respondo*.

Compartilhando da ideia de Wolton (2006), percebemos que o professor é capaz de introduzir comparações interculturais. No entanto, a mudança de comportamento no que se refere ao respeito, convivência e diálogo entre diferentes culturas dependerá de sua concepção de cultura e sua abordagem em sala de aula. Fica evidente, portanto, que P1, ao lidar dessa forma com as diferenças entre questões culturais, se afasta de uma abordagem intercultural. Mesmo possuindo intimamente uma visão particular sobre o tema, espera-se, segundo o que vimos nesta tese, que o docente seja preparado para mediar um diálogo que conduza a turma para uma maior tolerância diante da diversidade cultural. Neste caso, P1 concebe o ensino da língua, desvinculado

de literatura e cultura e, de certa forma, carente de preparação para ensinar uma língua-cultura conforme preconizado nas teorias.

#### 4.2.2 Módulo de Produção Textual de PLE - Plac - Nível Intermediário

Observamos, neste contexto, uma aula com o tema amor no qual o docente empregou uma unidade didática do PPPLE. No quadro 16, é possível verificar que tal unidade foi elaborada por equipes de Portugal para o nível três de proficiência (cf. anexo A). Para complementar a unidade, P3 acrescenta, nesta aula, uma poesia de Álvaro de Campos.

**Quadro 16 - Textos e Unidades Usadas por P3**

<b>MÓDULO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE PLE - PLAC (NÍVEL INTERMEDIÁRIO)</b>			
<b>Aulas</b>	<b>Tema da Aula</b>	<b>Título do Texto/Unidade</b>	<b>Autor/Interprete</b>
1	Amor	<i>Amor/Portugal - 3</i> <i>Todas as cartas de amor são ridículas</i>	PPPLE Álvaro de Campos/ Fernando Pessoa

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Sinteticamente, por meio dessa unidade, espera-se que o aprendiz reconheça o emprego de conectores, compreenda textos escritos e expressões idiomáticas. Nela, encontramos um poema de apenas um verso de Mário Cesariny para estimular a reflexão sobre o amor e também duas crônicas: uma de Mário Halpern e outra de Miguel Esteves Cardoso. Essas crônicas são acompanhadas de roteiros de questões abertas de compreensão. O objetivo de P3 era, além de trabalhar o tema, usar o texto de Álvaro de Campos como pretexto para a prática da escrita, mais precisamente a elaboração de uma carta de amor.

Percebemos que P3 inclui outros textos literários em sua prática. Antes de iniciar o trabalho com a unidade, P3 finaliza uma atividade de preenchimento de lacunas, na música *Família* do grupo Titãs, iniciada no encontro anterior da turma. Após essa atividade, P3 introduz a aula sobre a unidade anunciando a temática "amor" para instigar a curiosidade da turma e, ao mesmo tempo, sondar o nível de interesse da turma. Pudemos notar nessa introdução que P3 seleciona seus textos com temas de interesse dos alunos.

Além dessa temática principal, P3 deixa claro que o interesse dela no trabalho visava, também, confrontar os aprendizes à variação linguística entre Portugal e Brasil. Realmente, o grupo de alunos manifestou interesse pelo tema.

P3 inicia o trabalho com a unidade distribuindo o texto da figura 18. Pudemos perceber que a ideia de P3 era permitir que os aprendizes tivessem acesso ao texto completo de Mário Cesariny, presente na atividade de preparação. Nesta subdivisão, encontramos (cf. anexo A) um poema de um verso *Ama como a estrada começa*. No entanto, na figura 18, encontramos o que seria, na concepção de P3, um texto integral acompanhado de dados biográficos do autor. Nesse momento, percebemos que P3 havia cometido um equívoco na preparação da aula, uma vez que o texto, representado na figura 18, continha dois textos literários distintos, o poema verso e uma poesia intitulada *Em todas as ruas te encontro*.

#### Figura 18 - Poema Integral de Mário Cesariny

##### *Ama como a estrada começa*

Em todas as ruas te encontro  
 Em todas as ruas te perco  
 conheço tão bem o teu corpo  
 sonhei tanto a tua figura  
 que é de olhos fechados que eu ando  
 a limitar a tua altura  
 e bebo a água e sorvo o ar  
 que te atravessou a cintura  
 tanto, tão perto, tão real  
 que o meu corpo se transfigura  
 e toca o seu próprio elemento  
 num corpo que já não é seu  
 num rio que desapareceu  
 onde um braço teu me procura  
 Em todas as ruas te encontro  
 Em todas as ruas te perco

(Mário Cesariny)

Mário Cesariny de Vasconcelos foi poeta e pintor, considerado o principal representante do surrealismo português. E destaca-se também o seu trabalho de antologista, compilador e historiador das atividades surrealistas em Portugal. Nasceu em 09 de agosto de 1923 (Lisboa, Portugal) e morreu em 26 de novembro de 2006.

Fonte: material utilizado no módulo intermediário - Plac

Considerando os dois textos como um, P3 dá prosseguimento ao trabalho com o suposto poema solicitando aos aprendizes que realizassem uma leitura silenciosa. Em seguida, para trabalhar a pronúncia, P3 realiza uma leitura em voz alta simultânea da turma. Durante essa leitura, P3 sinaliza a pronúncia de determinadas palavras e corrige aprendizes, quando necessário. Após esse exercício de pronúncia, observamos que P3 adota uma abordagem historiográfica da literatura. O texto é trabalhado com os aprendizes com base na identificação das características do movimento literário ao qual pertencia. Pudemos perceber isso, a partir da pergunta *O que vocês entendem por surrealismo?*

Para os aprendizes, de modo geral, surrealismo era uma doutrina que remetia a algo fora da realidade. Entre outras respostas, P3 assume uma postura de escuta e concorda com as explicações dadas pelos aprendizes. Para complementar essa discussão, P3 destaca que as poesias surrealistas tinham por características não serem muito rimadas. Com isso, notamos que o objetivo de P3 era deixar claro que o suposto poema representava esse movimento de vanguarda. Sem aprofundar nessa discussão, sinaliza no poema essa questão das rimas e outra característica das poesias surrealistas.

Buscando assegurar a compreensão do texto pelos aprendizes, P3 prossegue questionando o que eles haviam compreendido, quais imagens observaram e o que o texto sugeria para eles. Pelas repostas dos aprendizes, pudemos perceber que o equívoco cometido pelo docente influenciou a interpretação que os alunos fizeram do texto. O texto *Em todas as ruas te encontro* faz referência a uma lembrança do eu lírico. Com a junção do poema verso *Ama como a estrada começa*, os aprendizes compreenderam que se tratava da idealização de um ser amado. Eles afirmaram que havia muito lirismo, romantismo e que o texto se assemelhava a uma música romântica. Para eles, o texto descrevia como o ser amado é tocado pelo sentimento amoroso.

Ainda que a compreensão dos textos estivesse comprometida, P3 permite que os aprendizes se sensibilizassem com a poesia e expressassem suas leituras, sensações durante a leitura. P3 deixa que os aprendizes se

expressem livremente e insiste perguntando o que o texto sugeria para eles. No entendimento da turma, a poesia se referia a um ser amado (do sexo feminino) idealizado e jamais encontrado, um sonho. Buscando relacionar essa situação retratada na poesia com a realidade dos aprendizes, P3 questiona se essa idealização amorosa poderia acontecer de fato na vida real. Todos os aprendizes afirmam que é possível e P3 inicia a leitura da crônica *Elogio ao amor*, de Miguel Torga.

P3 solicita que cada aprendiz leia um trecho do texto e, ao mesmo tempo, tira dúvidas de vocabulário, aponta diferenças linguísticas como a estrutura *hei de dizer*, entre outros termos. Durante a realização dessa atividade pudemos perceber o potencial da literatura para fomentar o diálogo intercultural. Acreditamos que o fato de haver na sala de aula aprendizes estrangeiros de diferentes nacionalidades, há uma sensibilidade maior para as diferenças culturais. Esses aprendizes, em imersão, são confrontados diariamente com situações que lhes causam choques culturais, daí a necessidade de se expressarem e demonstrarem seus pontos de vista.

Sem que P3 houvesse iniciado o trabalho de análise do texto, percebemos que alguns aprendizes apresentam suas representações relativas ao tema amoroso. Para eles, há uma dificuldade para se relacionar afetivamente no Brasil, manter um relacionamento, falar de amor, pois esse sentimento está em crise tanto no Brasil, quanto em seu país de origem. Nesse momento, percebemos que o componente cultural emerge naturalmente em sala de aula. Para aproveitá-lo de forma a dissolver estereótipos e preconceitos, é desejável que os docentes sejam sensibilizados interculturalmente e sejam capazes de estabelecer um diálogo, sem imposições e julgamentos, mas primando pelo respeito e entendimento.

No caso de P3, percebemos que, ao se deparar com os posicionamentos, opiniões e estereótipos expressos pelos aprendizes, com base na leitura da crônica, P3 se encontra despreparada para promover uma reflexão intercultural. Considerando as falas dos aprendizes realizadas a partir da leitura do texto, P3 prossegue a atividade tirando dúvidas de vocabulário do texto. Em seguida, P3 afirma que o texto relatava as diferentes formas como o

amor é encarado em Portugal. Aproveitando do fato de haver vivido em Portugal, P3 apresenta sua visão estereotipada da situação retratada no texto. Segundo P3, os portugueses casam por amizade.

Essa colocação de P3 provoca nos aprendizes uma atitude preconceituosa e estereotipada com relação ao contrato nupcial relatado no texto. O que observamos em sala de aula é uma sucessão de comparações etnocêntrica no sentido de julgar improcedente essa forma de casamento. Em meio a isso, observamos a manifestação de uma visão estereotipada de mulher, como alguém que se casa somente por interesse material. De modo geral, os aprendizes criticam e julgam negativamente a situação retratada na crônica.

Apesar de demonstrarem preconceito com outras modalidades de casamento, esses mesmos aprendizes demonstram que sofrem preconceito racial e reafirmam a dificuldade para se relacionar afetivamente no Brasil, em função da cor e da origem. Percebendo que se tratava de uma questão delicada para a turma de maioria negra, P3 se solidariza com a questão e demonstram com um exemplo pessoal que é possível superar essa situação.

Nessa atividade para a crônica, pudemos perceber que a questão cultural manifestada a partir dos aspectos culturais do texto ocupou um papel central na interação texto, autor e leitor. Notava-se que o objetivo inicial era realizar a atividade tal como estava previsto na unidade. Em função das reações dos aprendizes, sem saber como lidar com tantas questões culturais polêmicas, P3 repetia incessantemente para os aprendizes se voltassem para o texto, demonstrando não estar preparada para lidar com essa situação inesperada.

Em vista disso, podemos dizer que P3 preparou sua aula com base na realização das atividades da unidade, seguindo-a sem levar em conta a interação em sala de aula. Desse modo, percebemos que o docente assume uma postura de executor de atividades e aquilo que foge ao roteiro do planejamento, torna-se uma inconveniente em sala de aula. O docente não tem argumentos para lidar com as questões interculturais que surgem inevitavelmente durante as aulas de línguas. Sem subsídios teóricos e

metodológicos para isso, o docente deixa de aproveitar oportunidades de trabalhar em sala de aula numa abordagem intercultural.

#### 4.2.3 Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira - Nível Básico

A aula observada no *Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira* tinha como tema Música Popular Brasileira/de Massas. Essa aula foi conduzida por dois docentes, P4, o responsável pela aula, com o auxílio de P3. Em vários momentos da aula P3 intervém reiterando, dando sugestões, reforçando algo, ou sinalizando para P4 ser mais clara com os aprendizes com relação à compreensão dos enunciados.

Para dar suporte à aula, os docentes utilizam um material elaborado para tal curso (cf. anexo A), composto por atividades de conversação, leitura de infográfico e audição de sete letras de músicas discriminadas no quadro 17.

**Quadro 17 - Textos e Unidades Usadas por P4**

CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA E CULTURA BRASILEIRA - NÍVEL BÁSICO			
Aulas	Tema da Aula	Título do Texto/Unidade	Autor/Interprete
1	Música Popular Brasileira/ de Massas	<i>Numa sala de reboco</i>	Dominguinhos
		<i>Requebra</i>	Olodum
		<i>Música instrumental</i>	Capoeira
		<i>Tristeza pé no chão</i>	Clara Nunes
		<i>Moda da vida</i>	Tonico e Tinoco
		<i>Pela luz dos teus olhos</i>	Tom Jobim
		<i>Grades do coração</i>	Grupo Revelação

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

As letras de músicas são acompanhadas de um roteiro de perguntas abertas com objetivo de levar os aprendizes a uma compreensão global dos textos. Contudo, durante a observação, percebemos que essa atividade não era o foco da aula. P3 e P4 privilegiam a identificação dos estilos musicais representados pelas letras de música do quadro 17. Na execução das atividades, pudemos identificar que os docentes realizam as atividades conforme estavam prescritas no material. Os textos literários acabam não sendo o foco da aula e ocupam um lugar secundário nas atividades.

Antes de abordar a letra de música do material, P4 realiza as atividades de preparação voltadas para a prática da habilidade oral, por meio de uma atividade de conversação sobre gostos e preferências musicais. Além disso, realiza um exercício de vocabulário onde são descritos os estilos musicais mais populares no Brasil. A função dessas atividades iniciais era preparar os aprendizes para identificar tais estilos durante a audição das músicas. Para iniciar a atividade, P4 anuncia aos aprendizes que eles deveriam escutar a música e fazer a identificação. Além disso, eles deveriam destacar nas letras as eventuais dúvidas de vocabulário.

Ao dar as instruções, notamos que P4 não deixa claro para os aprendizes se o roteiro de questões será realizado. O trabalho sobre os textos tinha uma função de atividade complementar e opcional para os docentes. No planejamento deles, a atividade se resumia em identificar o estilo, compreender superficialmente a letra da música e assimilar os gêneros musicais brasileiros. Tanto o material como a atitude dos docentes denunciava que o objetivo da aula era ensinar o componente cultural - música brasileira, do ponto de vista descritivo.

A realização da atividade, pelos docentes, respeitava o roteiro proposto pelos enunciados do material que direcionava para: a audição, a identificação do estilo e a compreensão do texto. Contudo, observamos que os docentes haviam se preparado somente para executar as duas primeiras etapas do roteiro. Quando confrontados com o texto, juntamente com os aprendizes, pudemos perceber que os docentes não previam a realização daquela atividade. P3 e P4 não se prepararam, estrategicamente, para ajudar os aprendizes a superar os obstáculos gerados pela presença de aspectos culturais presentes nas letras das músicas como: sala de reboco, deusa de marrom, destaque, surda etc.

Seguindo o roteiro, os aprendizes escutaram a música correspondente à letra e identificam o gênero em questão. A partir daí, a apropriação do texto ficou comprometida, primeiramente, pelo aparente desinteresse dos docentes pela atividade e, posteriormente, pelo despreparo na abordagem do texto. Durante o trabalho com a primeira letra *Numa sala de reboco*, quando

questionados sobre o significado do título da música, P3 e P4 não foram capazes de deixar claro do que se tratava aquela construção simbólica do forró nordestino. Ainda que dispusessem de recursos tecnológicos, P3 e P4 não conseguem mostrar para os aprendizes uma imagem que ilustrasse o título para facilitar a compreensão da expressão. Essa dificuldade e constrangimento, em não se fazer entender, são recorrentes na aula de P3 e P4. Durante a realização da audição da música *Requebra*, os docentes assumem que não haviam se preparado para lidar com aquele texto, "pulando" uma questão que solicitava o entendimento dos aprendizes sobre o a expressão *deusa de marrom*.

Nesse ponto, tivemos a certeza de que, na concepção dos docentes, bastava ouvir, identificar e estava finalizada a atividade. Aqui, não houve, igualmente, a preocupação em se explorar a prática da habilidade de escuta, muito menos de visualizar os videoclipes e conhecer os cantores, a audição foi realizada com o suporte da letra da música. Desse modo, a leitura do texto estava pensada em termos de decodificação de palavras e estruturas desconhecidas dos aprendizes, como por exemplo, o emprego de *enquanto*, *lhe*, *houver*, na letra *Numa sala de reboco*. A leitura literária, nesse sentido, se situou no nível semântico e morfossintático do texto, visando permitir que os aprendizes compreendessem a letra da música como um todo.

No que se refere especificamente à realização dos roteiros de questões, inicialmente, eles foram respondidos por escrito e, posteriormente, por uma questão de tempo, acabarem sendo discutidos oralmente. Observamos que a presença de certas informações culturais, que não puderam ser esclarecidas pelos docentes, comprometeu a compreensão das letras de músicas. Durante a correção das questões foi possível perceber que os docentes acataram as respostas dos aprendizes sem discussão ou necessidade de maiores esclarecimentos. Por uma questão de tempo, as questões do roteiro se tornaram perguntas do tipo "vale tudo". Em meio a explicações vagas e mal compreendidas, os aprendizes adotam uma postura de que entenderam as explicações dos docentes, sem provavelmente terem entendido.

Como se pode ver nessa observação, os docentes P3 e P4 adotam uma postura metódica, executando as atividades propostas no material junto com os aprendizes. Pela rotina seguida por eles, o objetivo seria somente discutir sobre música, conhecer alguns gêneros musicais e, mais tarde, reempregar esse saber na identificação dos estilos nas letras das músicas. As músicas para os docentes exercia a função ilustrativa dos gêneros musicais. Os textos dessas músicas acabaram ficando em segundo lugar na aula. A atividade de compreensão dos textos tornou-se uma intrusa na aula planejada pelos docentes.

Conforme vimos nesta tese, podemos dizer que o elaborador do material não levou em conta o nível linguístico e não explorou os elementos culturais nos textos, o que gerou desconforto e a incompreensão dos textos. Entretanto, verificamos, também, uma falta de planejamento da aula. Esses sujeitos não possuíam, provavelmente, conhecimento teórico-metodológico para prever os efeitos e resultados possíveis no uso daquele material para o público alvo.

Nesse caso, os docentes não contavam com o componente cultural que poderia emergir dos textos literários. Como resultado, eles demonstram uma concepção de cultura centrada na transmissão de informações, ignorando a troca e reflexão sobre as diferenças culturais. A falta de reflexão da dimensão intercultural é flagrante na atitude dos docentes e explica suas dificuldades em sala de aula. Com base nessa observação, notamos que é preciso desenvolver uma reflexão maior quanto à abordagem intercultural da literatura para apoiar a prática dos docentes de PLE. Além disso, essa observação revela, principalmente, a importância da formação de docentes de PLE, capacitados para prática da aprendizagem de uma LE.

#### **4.2.4 Tópicos Especiais em Línguas Estrangeiras Instrumentais: Produção Oral em Língua Portuguesa para Estrangeiros**

Antes de avançarmos na análise dos registros referentes à observação neste contexto, é preciso lembrar que o uso de textos literários pelo docente foi, a princípio, motivado pelo pesquisador. Em nosso primeiro contato com o docente responsável pela disciplina, questionamos se ele utilizava textos

literários em suas aulas. P2 contesta que não havia programado a inclusão desses textos, pois o foco da disciplina era a produção oral e o nível de proficiência dos aprendizes poderia ser um obstáculo para a compreensão desses textos. Contudo, P2 mostra-se disposto a incluir uma unidade em suas aulas, desde que o assunto estivesse de acordo com a temática do programa da disciplina. Neste sentido, o pesquisador sugere algumas opções unidades, dentre as quais, P2 seleciona a unidade *A escola é.../PLH*, de nível 2, (cf. Anexo A).

Além da adequação à temática *Educação e Trabalho: ensino superior no Brasil* como condição para se trabalhar a unidade, P2 adapta a unidade material, simplificando a atividade para texto literário e descartando o restante das atividades. Conforme figura 19, P2 propõe para a poesia *A escola*, de Paulo Freire, um roteiro de questões abertas, que visam à apreensão do sentido global da poesia. As questões estão centradas no reconhecimento da visão do autor sobre a escola em contraste com o ponto de vista do leitor. Além de favorecer uma comunicação entre os envolvidos no nível afetivo e emocional, do ponto de vista social, as questões suscitam reflexões quanto ao contexto sociocultural dos aprendizes.

**Figura 19 - Atividade adaptada da unidade *A escola é.../PLH* - Nível 2**

2. Você vai assistir a um vídeo contendo a poesia *Escola* de autoria do educador, pedagogo e filósofo brasileiro, Paulo Freire.<sup>1</sup>

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zIW109NCcqs>>. Acesso em 21 abr. 2017.

Responda:

- a) Qual é a visão de Paulo Freire sobre o lugar Escola?
- b) Qual é a sua visão sobre Escola? Você compartilha do mesmo sentimento de Paulo Freire?
- c) Agora leia a poesia no Anexo 01. O que você entende por *camaradagem; ilha cercada de gente por todos os lados; se amarrar nela?*

## A ESCOLA

Paulo Freire

Escola é...  
 o lugar onde se faz amigos  
 não se trata só de prédios, salas, quadros,  
 programas, horários, conceitos...  
 Escola é, sobretudo, gente,  
 gente que trabalha, que estuda,  
 que se alegra, se conhece, se estima.  
 O diretor é gente,  
 O coordenador é gente, o professor é gente,  
 o aluno é gente,  
 cada funcionário é gente.  
 E a escola será cada vez melhor  
 na medida em que cada um  
 se comporte como colega, amigo, irmão.  
 Nada de **'ilha cercada de gente por todos os lados'**.  
 Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir  
 que não tem amizade a ninguém  
 nada de ser como o tijolo que forma a parede,  
 indiferente, frio, só.  
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
 é também criar laços de amizade,  
 é criar ambiente de **camaradagem**,  
 é conviver, é se **'amarrar nela'**!  
 Ora , é lógico...  
 numa escola assim vai ser fácil  
 estudar, trabalhar, crescer,  
 fazer amigos, educar-se,  
 ser feliz .

Fonte: material da disciplina Produção Oral em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Além das adaptações, P2 propõe a visualização do vídeo de animação, com legendas, declamando a poesia. Essa visualização funcionou, durante a aula, como uma atividade de pré-leitura, favorecendo a entrada no texto. No entanto, a presença da legenda, comprometeu a prática da compreensão oral, visto que os aprendizes acompanhavam lendo e observando as imagens. A inclusão da poesia, na perspectiva de P2, representava uma oportunidade para a prática da habilidade oral. Se analisarmos as questões, confirmamos esse interesse no uso do texto. Verifica-se a presença de um enunciado bastante abrangente *Responda* e questões subjetivas do tipo T6 (reagir), permitindo que os aprendizes expressem suas reações oralmente.

Antes de visualizar o vídeo da poesia, P2 introduz a atividade questionando os aprendizes o que era poesia e como era sua estrutura. Essa abordagem pelo gênero pareceu-nos uma estratégia de confirmação se o público alvo reconhecia uma poesia. Ademais, havia uma preocupação de P2 com a recepção do texto e resolução de provável obstáculo cultural nesse

sentido. Importante notar que, com essa proposta, P2 permitiu que os aprendizes criassem um horizonte de expectativa com relação à leitura da poesia.

Com a colaboração dos aprendizes, P2 elabora uma definição geral de poesia como um texto composto por rimas, versos, estrofes, tema e conteúdo. Além disso, o grupo define como função para esse texto provocar o leitor, permitindo que ele expresse seus sentimentos e compartilhe suas experiências. Percebemos que a partir dessa definição bastante abrangente de poesia, P2 intencionava, no nível da recepção, assegurar uma leitura satisfatória do texto. Em seguida, P2 aciona a visualização do vídeo como estratégia de sensibilização da poesia e de leitura inicial. No entanto, antes de os aprendizes assistirem esse vídeo, P2 comprova possuir uma leitura própria do texto e impõe isso aos aprendizes. Em resumo, P2 sinaliza que o autor da poesia falará de seus sentimentos sobre a escola. Com esse comando, P2 direciona a compreensão da poesia, evitando, de certa forma, que os aprendizes fizessem suas próprias leituras. A descoberta da poesia, como um todo, é perturbada pela antecipação do docente.

Prosseguindo com a atividade, observamos que, para P2, o suporte do vídeo com a legenda era um facilitador para a resolução das questões do roteiro. Além de colocar o texto como algo dado, em que os aprendizes não construiriam o sentido, P2 dá outro comando, solicitando que os aprendizes respondessem às questões enquanto assistiam ao vídeo. Desse modo, eles efetuariam duas etapas, consecutivas, e se preparariam para a "discussão" oral que era o objetivo da disciplina. Podemos dizer que, ao fornecer a interpretação da poesia, P2 deixa, para os aprendizes, a tarefa de comprovar essa leitura e realizar a busca pelas respostas durante a visualização do vídeo.

Após essa atividade, P2 inicia a correção das questões e se depara com respostas bastante objetivas na sua concepção. P2 percebe que os aprendizes localizaram as respostas das questões na poesia e não construíram suas próprias interpretações. Assim sendo, notamos que ao fornecer sua leitura, P2 deixou a entender para os aprendizes que bastava responder o questionário. Na concepção deles, essa tarefa se resumia em buscar respostas no texto. No

intuito de contornar esse incômodo, P2 intervém relembrando a todos que o autor da poesia expressou seus sentimentos com a finalidade de sensibilizar o leitor sobre a escola. Além disso, acrescenta que não se tratava de um texto técnico, mas da expressão de sentimentos. Para concluir, P2 apresenta a resposta considerada correta.

Identificamos, na correção de P2, a criação de um espaço onde os aprendizes pudessem expressar seus posicionamentos e representações sobre o tema. Ao realizar a questão *b*, P2 amplia a discussão questionando como deveria ser uma escola ideal para os aprendizes, quais foram suas experiências e, finalmente, se a visão de escola deles era semelhante a do autor do texto. Com essa atitude, percebemos que P2 além de favorecer que os aprendizes expressassem seus pontos de vistas, criou uma interação com o ponto de vista do autor, conforme sugere De Carlo (1998). Nesse contexto, observamos que houve uma abertura para o diálogo intercultural, em que cada aprendiz pôde expressar seus valores, pontos de vistas e crenças sobre o tema.

Contudo, vale destacar que, ao apresentarem seus comentários, P2 manteve uma postura de avaliador das respostas. Visivelmente, o objetivo era que os aprendizes falassem e concordassem com a visão de escola apresentada. A cada comentário dos aprendizes, P2 complementava, incluindo informações que encaminhasse para a manutenção da imagem de escola ideal do texto. Quando um dos aprendizes se posiciona contrário a essa visão afirmando: *a escola é um lugar para estudar, amizade não, não acredito nisso...* P2 escuta e prossegue, enfatizando uma visão positiva de escola. Em meio a uma diversidade de relatos culturalmente distintos, percebemos que faltou para P2, numa perspectiva intercultural, valorizar essas diferenças e propor uma reflexão isenta de julgamentos e categorizações universalistas sobre a escola.

Ao se apropriar da poesia, P2 cria um ambiente de interação e diálogo visando a prática da oralidade. No entanto, as questões culturais que surgiram a partir da atividade foram ignoradas no sentido de fomentar uma reflexão intercultural. Havia, por parte de P2, uma crença de que havia uma única leitura correta para o texto. Além disso, P2 deixa transparecer uma visão de literatura

para ensinar valores e comportamentos ao concluir a correção destacando, como mensagem final, que poesia valorizava a igualdade.

Na observação dessa aula sobre a poesia, pudemos constatar que o docente executa a atividade tal como estava prevista no material. P2 se orienta e conduz os aprendizes a se expressarem oralmente. Com isso, justificava a presença daquele texto "intruso" nas discussões sobre o sistema educacional brasileiro. Pelas questões propostas para o texto, vimos que se buscava possibilitar que o aprendiz captasse o sentido global e formulasse reflexões subjetivas previsíveis. De acordo com esse roteiro planejado pelo docente, podemos dizer que houve o cumprimento do programado.

O aproveitamento da poesia na atividade e no fazer no professor comprovou o potencial da literatura para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, como advoga Collie e Slater (1987). Contrariando o argumento de que a literatura não poderia ser útil na disciplina de produção oral, na prática, P2 estimulou a fala dos aprendizes com a atividade. Além disso, a justificativa para não incluir a literatura em razão do nível linguístico dos aprendizes não parece ser o melhor argumento para a exclusão desses textos.

Ainda que a apropriação do texto pelo docente não tenha previsto um trabalho do ponto de vista intercultural, vimos que a diferença emerge em sala de aula. Esse dado, no entanto, foge ao roteiro pedagógico do docente, que manteve um imaginário ideal de escola, pois não concebia o ensino de uma língua-cultura. As respostas com o teor parecido de alguns aprendizes nos faz pensar que as características nacionais são rígidas e podem ter semelhanças em todos os aspectos. Porém, o diferente e inesperado na resposta do aprendiz comprova, com Kramsch (1993), que as identidades culturais não são perfeitamente delimitadas. Na fala do aprendiz, com posicionamento diferente, nota-se que suas relações sociais, na escola, foram construídas de uma maneira distinta dos demais.

## Considerações Finais

Esta pesquisa buscou demonstrar como o texto literário vem sendo usado no processo de ensino/aprendizagem de PLE por meio da análise de materiais e recursos didáticos e da prática de docentes do CEFET-MG. Além disso, discute questões teórico-metodológicas que orientam seus usos e que, há algum tempo, defendem um ensino plurilinguístico e pluricultural. Em vista disso, este estudo se constituiu numa tentativa de repensar o papel da literatura no processo de ensino de PLE, apoiada na tese de que o uso desses textos, além de favorecer o ensino de língua, pode, sobretudo, servir de instrumento para a instauração de uma abordagem intercultural.

Nesta pesquisa, buscamos recuperar nas metodologias de ensino de LE e nos livros didáticos os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os usos da literatura. A partir disso, enfatizamos uma abordagem intercultural da literatura com o propósito de tornar mais coerente seu uso com abordagens contemporâneas de ensino de LE defendidas no QEER (2000) e no PPPLE. É preciso deixar claro que não descartamos outros usos para a literatura, assim como, reconhecemos que o contexto de ensino/aprendizagem de línguas impõe diferentes direcionamentos no aproveitamento dos textos em função das necessidades dos aprendizes. Concordando com posicionamento de Takahashi (2008, 2014) no que diz respeito à impossibilidade de haver fruição em aulas de línguas, consideramos, contudo, ser possível adotar práticas pedagógicas com a literatura coerentes com seus usos sociais.

Ao refazer o percurso do texto literário no ensino de LE, pudemos conhecer o lugar ocupado por esses textos e as razões que fundamentaram seus usos do ponto de vista metodológico. Ficou claro que a literatura ocupou um lugar central na metodologia gramática-tradução, onde tinha a função de instruir e dar prazer. Após esse apogeu, o *status* do texto literário se modificou em razão de novas metodologias que foram surgindo com um foco na prática de habilidades comunicativas. Nesse contexto, a literatura passa a ser concebida como um texto autêntico, entre outros, e com a função de auxiliar a

aquisição da estrutura da língua, a exploração de aspectos culturais e a prática das habilidades comunicativas.

Apesar de não ser suficiente para explicar, definitivamente, o lugar da literatura no ensino de LE, esse percurso metodológico permitiu reconhecer que a literatura perdeu espaço e importância no ensino/aprendizagem de línguas. Além disso, foi possível perceber que a presença da literatura no ensino de LE se alicerça em duas perspectivas distintas: a sacralização ou a banalização (ALBERT; SOUCHON, 2000). Diante do que vimos nesta tese, podemos reafirmar que há uma banalização no uso da literatura. No entanto, a sacralização se transvestiu numa omissão, quase permanente, da exploração da dimensão estética da literatura nas propostas de atividades para ensino de LE.

Vimos que muitas abordagens de ensino de literatura despontaram no sentido de criar uma reflexão teórica quanto ao uso da literatura nas dimensões comunicativas, linguísticas, cultural e estética. Contudo na área de PLE, encontramos poucas iniciativas nesse sentido (TAKAHASHI, 2014). A proliferação dessas perspectivas de ensino demonstra um interesse pela literatura no ensino de LE, assim como comprovam a versatilidade pedagógica desses textos. Reconhecemos que essas abordagens buscam instrumentalizar o docente no uso da literatura em todas as suas dimensões e justificar sua presença nos livros didáticos. Contudo, mesmo havendo uma certa reflexão metodológica, constata-se que o aproveitamento da literatura se cristalizou na exploração do componente linguístico e comunicativo dos textos.

O levantamento bibliográfico efetuado para esse estudo, assim como a análise de livros didáticos de PLE e do próprio PPPLE, permitiu perceber um esforço no sentido de estimular o ensino de uma língua-cultura. Há vários estudos sobre esse tema, buscando enfatizar que o ensino de língua pressupõe uma reflexão crítica do ponto de vista cultural. Esse estudo vem ao encontro dessa preocupação, buscando avançar na questão intercultural a partir de textos literários. Defendemos que, na leitura de textos literários, nas práticas sociais, somos suscetíveis aos seus efeitos estéticos e elaboramos reflexões a partir dos elementos linguísticos e culturais mobilizados no texto.

Direcionando esse olhar para a prática, a adoção de uma postura pedagógica que reproduzisse essa maneira de ler o literário culminaria numa abordagem intercultural e uso social da literatura na aprendizagem de línguas.

No livro didático de PLE, identificamos que os textos literários sempre fizeram parte desses materiais, não sendo possível falar de abandono desses textos. Ainda que de forma esparsa, a literatura é concebida nos materiais como um texto autêntico para auxiliar na aprendizagem de línguas. Sua inserção nos livros se dá em forma de fragmentos de romances, contos, crônicas, lendas, poemas, poesias, quadrinhos e letras de músicas. No que se refere ao aproveitamento desses textos, vimos que prevalece uma abordagem visando o trabalho sobre o componente linguístico: gramática, léxico e pronúncia. Além disso, há um predomínio de propostas de atividades voltadas para a prática das habilidades, especialmente, a compreensão escrita.

Analisando o papel da literatura nos livros, fica evidente que o trabalho volta-se mais para o ensino da língua que propriamente para a exploração da dimensão estética e intercultural. Conforme apontam os estudos, as propostas de atividades para os textos literários se assemelham àquelas aplicadas aos textos informativos, ignorando, muitas vezes, questões sobre inferências e estéticas. No que se refere à interculturalidade, apesar de adotada em alguns livros, incentivada por teorias contemporâneas de ensino de PLE, ressalta-se a necessidade de formação docente para que haja uma mudança de postura na prática em sala de aula.

Um aspecto que ficou bastante claro, neste estudo, é que a dicotomia língua, literatura e cultura persiste na prática, levando-se em conta os programas de ensino dos cursos e disciplinas, além de ser reforçada pelos materiais didáticos e docentes. Em se tratando de literatura, pudemos ver um foco maior na exploração da estrutura da língua, sem que a dimensão estética e as variadas interpretações fossem exploradas nas atividades. Esse cenário, a nosso ver, alimenta uma indesejada separação língua/literatura e, com isso, interfere no reconhecimento da literatura como cultura.

Quanto a isso, pudemos ver nas discussões teóricas, e comprovar nos registros, que a literatura vem sendo empregada para ensinar cultura numa

abordagem tradicional. O texto literário, na condição de produção artística que mobiliza diferentes representações pela presença de elementos culturais linguísticos e discursivos, nem sempre é percebido com esse olhar. Diante disso, esta tese aponta a necessidade de avançarmos mais na questão intercultural para haver reflexos no ensino de línguas como um todo. Conforme pudemos ver, para haver abordagem intercultural é preciso que o docente seja sensibilizado com relação a isso. O texto literário, por si só, mobiliza elementos que permitem essa abordagem, mas, cabe ao docente uma mudança de visão na forma de aproveitar esses textos.

Em se tratando das unidades do PPPLE que surgem com a promessa de aportar inovações metodológicas no ensino de PLE, identificamos que a literatura, ainda que presente, é trabalhada de forma similar à dos livros didáticos. Assim, as propostas de atividade de compreensão voltam-se para a verificação e avaliação da leitura realizada pelo aprendiz. O potencial estético e intercultural do texto literário acaba não sendo aproveitado nas propostas das unidades. Nesses materiais, a inclusão dos textos literários se dá em razão da sua autenticidade e potencial para ensinar o componente linguístico e praticar as habilidades comunicativas.

Dá-se preferência, tal como nos livros didáticos, por textos curtos, em sua maioria integrais, de letras de música, contos, romances, poesias, lendas e crônicas de autores modernos e contemporâneos. Chama atenção o fato de que as unidades são produzidas por diferentes equipes de elaboradores da CPLP, mas, no entanto, apresentam uma homogeneidade na abordagem da literatura. Evidencia-se nas unidades a produção literária da CPLP em forma de textos completos nos gêneros: letra de música, poesias, crônicas, contos, lendas e romances de autores contemporâneos.

Um aspecto que ficou bastante evidente é que o QECR (2000) influencia, atualmente, a elaboração de livros didáticos e as unidades do PPPLE. No entanto, a aplicação dos pressupostos teóricos defendidos nesse documento na prática docente ainda deixa a desejar. A partir da análise das unidades do PPPLE, com referência à abordagem intercultural, ficou claro que a responsabilidade de instaurar essa abordagem recai no docente. As

unidades, ainda que apresentem tarefas e atividades a partir da literatura enfatizando as diferenças culturais, podem ir de encontro a docentes que não estejam sensibilizados interculturalmente para saber melhor aproveitá-las.

Quanto aos materiais elaborados pelos docentes, foi possível perceber algumas similaridades com os achados nos livros didáticos e nas unidades do PPPLE. O texto literário está presente nos materiais dos docentes e é concebido, igualmente, como um texto autêntico para favorecer, primeiramente, a prática das habilidades e, posteriormente, a exploração do componente linguístico e cultural. A literatura está representada nesses materiais por textos curtos, em sua maioria completos, de diferentes gêneros: poemas, diários, letras de música, quadrinho e lendas. Tal como nas unidades e livros, há uma preferência por textos de autores contemporâneos e as propostas de atividades apresentam certa homogeneidade: questionários abertos do tipo pergunta-resposta e exercícios de gramática, vocabulário ou pronúncia.

Vê-se nas propostas de atividade dos docentes um interesse nos textos literários para fomentar a prática das habilidades comunicativas, sobretudo de leitura, além de ilustrar aspectos culturais brasileiros. Subjacente a isso, podemos perceber que os docentes também concebem a aprendizagem da língua como instrumento de comunicação. Isso ficou evidente no quantitativo de questões opinativas sugerindo uma reação oral dos aprendizes. Com relação à compreensão dos textos, verifica-se a mesma postura adotada nos livros didáticos e nas unidades, ou seja, propõem-se roteiros de questões visando verificar e avaliar a compreensão dos aprendizes. As dimensões estética e intercultural nem sempre são valorizadas nas questões propostas para os textos.

É imprescindível destacar que essa pesquisa não oferece registros para comprovar que os docentes reproduzem a abordagem da literatura dos livros didáticos e unidades conscientemente. Não obstante a isso, acreditamos que esses materiais servem de referência para os docentes na elaboração de suas atividades. Daí a importância de investimento na elaboração de materiais com textos literários numa abordagem que contemple todas as suas dimensões. Tal como nos livros e unidades, os docentes adotam a mesma concepção de

ensino de língua desvinculado de cultura. Outra questão interessante, com respeito à interculturalidade, é que fica evidente pelas propostas de atividades dos docentes que eles não estão sensibilizados para essa abordagem conforme o diagnóstico das observações das práticas. Isso nos leva a afirmar que, para desenvolver a competência intercultural nos aprendizes, é necessário que os docentes se tornem sensíveis e tolerantes às diferenças entre culturas e, sobretudo, seja preparado para lidar com isso em sala de aula.

Quanto à contribuição de Puren (2012) para abordar textos literários numa perspectiva acional, verificamos que a presença de questões incitando o trabalho intercultural contribui para fomentar comparações e reflexões e disseminar a abordagem intercultural. No entanto, essas questões não são determinantes na implementação da abordagem intercultural. Para que ela ocorra, é preciso propor reflexões teórico-metodológicas que subsidiem o trabalho do professor com a literatura e a dimensão intercultural. A partir disso, devemos fomentar na formação docente de PLE a inclusão dessas reflexões suscetíveis de serem aplicadas e transpostas para a prática.

Não se trata de impor o intercultural como método e uma abordagem puramente estética da literatura, mas deixar claro que a exploração dessas dimensões é possível e representa um prolongamento teórico-metodológico natural no ensino de LE. Considerando a discussão sobre a importância dos materiais nessa abordagem, este estudo deixa em aberto o questionamento de Paiva (2009) sobre quais atividades são importante para implementar o intercultural. Conforme indicam os registros, as questões que conduzem a comparações interculturais são o reverso de uma medalha, pois podem direcionar a prática para a reprodução de estereótipos e preconceitos, caso o docente não tenha sensibilidade intercultural.

Ao analisarmos a prática docente constatam-se que as unidades do PPPLE não são amplamente utilizadas nas aulas de PLE conforme ditam os programas dos cursos e disciplinas. Além disso, evidencia-se um baixo interesse na inclusão de textos literários, se tomarmos o contexto de pesquisa como um todo. Na concepção dos docentes, a literatura ainda é considerada

um texto complexo e inacessível para aprendizes de nível de proficiência iniciante.

No que se refere ao uso da literatura, foi possível identificar uma postura similar entre docentes. De modo geral, eles se mostraram como executores das atividades tal como estavam prescritas. A prática dos docentes se orienta pelos enunciados das propostas de atividades com pouca, ou nenhuma, modificação no roteiro. Com base nos resultados desta pesquisa, fica evidente que os docentes se apropriam das atividades e não exatamente do texto literário em sua dimensão artística. Para os docentes, na prática, a literatura também é vista como um texto para se trabalhar a língua, funcionando como um texto informativo revestido do *status* de literário. Desse modo, os docentes reforçam a dicotomia língua literatura em sala de aula.

Na apropriação que observamos das atividades em sala de aula, pouco se aproveita dos textos na sua dimensão estética e intercultural, sendo que a interação que é estabelecida nas aulas se resume aos comandos prescritos das atividades. Quando o inesperado surge, é perceptível pelas reações dos docentes o despreparo para lidar com assuntos polêmicos, o que demonstra falta de preparo das aulas. Foi possível observar que, embora os docentes sejam capazes de ensinar aspectos culturais, eles o fazem reforçando inevitavelmente estereótipos. Em sala de aula, ao se depararem com reflexões divergentes e inesperadas dos alunos, não estão preparados para assumir a postura de mediador cultural nas discussões. Levando-se em conta a perspectiva de ensino de língua-cultura, notamos que o ensino do componente cultural se dá com base na descrição e transmissão de informações culturais. Com base nas observações, percebemos que não está claro para os docentes como se ensina uma língua-cultura.

É imprescindível destacar que as questões culturais sempre emergem em sala de aula a partir da literatura ou independentemente dela. A despeito disso, o professor não apresenta argumentos para desconstruir os estereótipos, preconceitos e posicionamentos etnocêntricos. Ele sofre o choque cultural junto com os aprendizes e acabam assumindo posturas também preconceituosas e às vezes estereotipadas que confirma não estarem

sensibilizados interculturalmente. Diante disso, podemos dizer que a questão intercultural, em termos de procedimentos pedagógicos e gatilhos interculturais, emerge dos materiais e dos textos literários; porém, só se concretiza se o professor estiver preparado para isso.

Considerando tudo o que foi discutido do ponto de vista cultural, podemos perceber que o desenvolvimento da competência intercultural não é essencial na aprendizagem de línguas. A ideia que fica é que os aprendizes conseguem interagir socialmente sem, necessariamente, estarem sensibilizados com relação às diferenças culturais. Em contrapartida, fica evidente, também, que a visão etnocêntrica e estereotipada de docentes e aprendizes interferem na convivência e interação social de modo geral.

Por fim, nossa intenção é provocar, sobretudo em professores e formadores, uma conscientização quanto aos usos da literatura, especialmente, na perspectiva intercultural. Além disso, este estudo visa contribuir para a avaliação, acompanhamento e aprofundamento da proposta teórico-metodológica do PPPLE. Nesse sentido, as reflexões elaboradas aqui podem contribuir para aperfeiçoar a elaboração de unidades mais coerentes com o portal, aportando de fato as inovações pretendidas em suas orientações. Outra contribuição desta tese refere-se a formação docente, servindo de parâmetro para a elaboração de cursos de formação de docentes de PLE.

Concluimos, reafirmando a possibilidade de se trabalhar a abordagem intercultural da literatura na área do PLE. Estamos de acordo que essa abordagem se sustenta em teorias que não são incorporadas pelos docentes da área que, por despreparo, replicam modelos tradicionais de aproveitamento da literatura. Urge, dessa forma, uma mudança de perspectiva na formação metodológica dos docentes de PLE, levando-se em conta as reflexões teóricas que vem sendo elaboradas na área com relação à interculturalidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **L'éducation interculturelle**. Paris: Presses Universitaires de France, col. Que sais-je?, 1999.

\_\_\_\_\_. **La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers**. In: Synergies Brésil Spécial 2, 2010, p. 145 – 155.

ALBERT, M. C.; SOUCHON, M. **Les textes littéraires en classe de langue**. Paris: Hachette, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ALTRICHTER, H.; HOLLY, M. L. **Research diaries**. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (eds.) *Research methods in the social sciences*. London: SAGE Publications, 2005. ch. 2. p. 24-32.

AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. **Stéréotypes et clichés. langue, discours, société**. Paris: Armand Colin, 2010.

ARAUJO, V. C. **Elaboração de roteiro didático a partir do PPPLE: relato de experiência e suas implicações**. Dissertação (Mestrado profissional), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. (1979) **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEACCO, J. C. **Les dimensions culturelles des enseignements de langues. Des mots aux discours**. Hachette: Paris, p.11, 2000.

BENAMOU, M. **Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire**. Paris : Hachette /Larousse, BELC, 1971.

BENNETT, J. M.; BENNETT, M. J. **Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity**. In: Landis, D.; Bennett, J.; Bennett, M. (Orgs.) *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks: Sage, 2004.

BESSE, H. **Des convenances du discours littéraire à la classe de langue**. *Le Français Dans le Monde*. Paris, n.166, Jan. 1982, p. 55-63.

BIELSCHOWSKY, C. E; PRATA, C. L. **Portal educacional do professor do Brasil**. (2010). Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>. Acesso em 21 de julho de 2016.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B; COUTINHO, C. P. **Um estudo sobre os portais educacionais disponíveis em língua portuguesa**. In: XI Simpósio Internacional de Informática Educativa. Actas do XI Simpósio Internacional de Informática Educativa. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **Portais educacionais e suas características: contribuições para o estado da arte**. *Rev. Holos*, Ano 29, Vol. 3, p. 111-129, 2013.

BOURGUIGNON, C. **De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures**. In: *Synergie Europe*; la

richesse de la diversité: recherche et réflexion dans l'Europe des langues et des cultures, 1, 2006.

BRAIT, B. **Língua e literatura: uma falsa dicotomia**. Rev. ANPOLL, n. 8, p. 187-206, jan./jun. 2000.

BRUMFIT, C. J.; CARTER, R. A. **Literature and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, UK: Multilingual matters, 1997.

BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. **Developing intercultural competence in practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BYRAM, M, GRIBKOVA, B, STARKEY, H. **Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants**. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques, 2002.

CANALE, M; SWAIN, M. **From communicative competence to communicative language pedagogy**. In RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. Language and Communication. London: Longman, 1980.

CANDIDO, A. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching english as a second or foreign language**. Third edition, Heinle & Heinle Thonson learning, 2000.

CHARAUDEAU, P. **L'interculturel entre mythe ou réalité**. Le français dans le monde, 230, p. 48-53, 1990.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass, MIT Press, 1965.

CICUREL, F. **Lectures interactives**. Paris: Hachette FLE, 1991.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON K. **Research methods in education** (5th Edition). London: Routledge Falmer, 2011.

COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the language classroom: a Resource Book of Ideas and Activities**. Cambridge: CUP, 1987.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação**. Conselho da Europa. Portugal: edições ASA (www.asa.pt), 2000. Acessado em 24/07/2016.

COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.

CPLP/Comunidades dos Países de Língua Portuguesa. **Plano de ação de Brasília para a promoção, a difusão e a projeção da língua portuguesa, 2010**. Disponível em: [www.cplp.org](http://www.cplp.org)>. Acesso em: agosto de 2016.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- CUQ, J. P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.
- DE CARLO, M. **L'interculturel**. Paris: CLE International, 1998.
- DELL'ISOLA, R. L. P, PRAZERES, L. **Textos literários em livros didáticos de português como língua adicional**. In: DELL'ISOLA, R. L. P (Org.). Português como língua adicional: ensino e pesquisa. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.
- DEMOUGIN, P. **Enseigner le français et la littérature : du linguistique à l'anthropologique**. In: Revue de sciences de l'éducation, Volume 33, N° 2, 2007, p. 401-415.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DINIZ, I. C. S, CAVALCANTE, M. V. **Língua portuguesa em Timor-Leste: formação docente e produção de material didático**. Cadernos de Pós-Graduação em Letras (online). São Paulo, v. 17, n. 1, p. 77-93, jan./jun. 2017.
- DINIZ, L. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira de português como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp. Campinas, 2008.
- DINIZ, L. R. A, STRADIOTO, L. M, SCARAMUCCI, M. V. R. **Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas**. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) . O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 235-63
- DÖRNYEI, Z. **Qualitative, quantitative and mixed methods research**. In: Research methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: OUP, 2007. p. 24-46.
- DUFF, A.; MALEY, A. **Literature**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.
- EAGLETON, T. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. SP: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FARIA, G. T. T, DINIZ, M. B. N. T, COURA-SOBRINHO, J, COELHO, R. P. **Os recursos audiovisuais como auxiliares no aprendizado de PLE: experiência das UDS brasileiras no PPPLE**. Revista Philologus, Ano 20, N° 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014.
- FERRAZ, J. A.; ALMEIDA, C. C. L. **Ressemiotização de textos literários em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros: uma análise multimodal**. RevLet, v. 8, n. 1, p. 178-196, 2016.
- FERREIRA, I. A. **Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE**. In. SILVEIRA, Regina. C. (Org.) Português língua estrangeira: perspectivas. São Paulo: Cortez, p. 59-72, 1998.
- FONTELLES et.al. **Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa**. 2009. Disponível em: <<http://files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf>>. Acesso em julho de 2017.

- FORNARI, M. K. **O texto literário em aulas de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência.** Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- FURTADO, I. P. B. **Portal ou porteira? Os professores e uma experiência de integração da internet no ensino fundamental por meio de um portal educativo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.
- GERFAUD, J. P.; TOURREL, J. P. **La littérature aux pluriel: enjeux et méthode d'une lecture anthropologique.** Bruxelles: Édition De Boeck Université, 2004.
- GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignements des langues : 5000 ans d'histoire.** Paris: CLE International, 1993.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 2008.
- GEHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** 1. Ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENEZ, T. **Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira.** Boletim NAPDATE, UEL, Londrina, agosto/2006.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. **Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles à des compétences linguistiques.** Bern, Berlin, Wien: Peter Lang, 1999.
- GOLDENSTEIN, J. P. **Entrées en littérature.** Paris: Hachette, 1990.
- GOMES DE MATOS, F. **Quando a prática precede a teoria: PBE.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. (Orgs.). O ensino de português para estrangeiro. Campinas: Pontes, 1989.
- GROSSO, Maria José (coord). **QuaREPE, Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento Orientador.** Lisboa: Ministério da Educação, 2011.
- GUILLÉN, B. A. **La "littérature-monde" dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue.** In: Synergies Espagne, N° 2, 2009, p. 235-244.
- HYMES, D.H. **On Communicative Competence.** In: Pride, J. B.; Holmes, J. (Orgs) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. **The cultural component of language teaching.** Language, Culture and Curriculum 8 (2), 83-92, 1996.
- KRAMSCH, C. **Language and culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998. (A)
- KRAMSCH, C. **The privilege of the intercultural speaker.** In: BYRAM, M.; FLEMING, M. Language learning in intercultural perspective. Cambridge/ UK: Cambridge University Press, 1998, p. 16-31. (B)

LÁZÁR, I.; HUBER-KRIEGLER, M.; LUSSIER, D.; MATEI, G.; PECK, C. (Org.). **Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators.** Graz: ECML, 2007. Disponível em: [http://www.ecml.at/mtp2/lccinte/html/ICC\\_E\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/lccinte/html/ICC_E_Results.htm). Acesso em agosto de 2017.

LAJOLO, M. **O que é literatura.** 6ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico.** 24ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching techniques in english as a second language.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

LAZAR, G. **Literature and language teaching. A guide for teachers and trainers.** Cambridge: Cambridge University Press, 19th edition, 1993.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999, p. 13-24.

LEROY, H. R.; COURA-SOBRINHO, J. **TERRA BRASIL: cultura e ensino em livro didático de português para estrangeiros.** Pesquisas em Discurso Pedagógico (Online) , v. 1, p. s/n-s/n, 2012.

LOBO, M. L. S. **O ensino de português para fins específicos no Programa Mais Médicos para o Brasil.** Tese de Doutorado em Filosofia e Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2017.

LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. (Org.). **Striving for the third place: intercultural competence through language education.** Melbourne: Language Australia, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACKAY, A.; GASS, S. **Classroom research.** In: Second language research: methodology and design. New Jersey/USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2005. ch. 7, p. 185-220.

MAGALHÃES, C. G. M. **Um lugar para o texto literário na aula de PLE.** Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira). Universidade do Porto, Porto, 2016.

MCKAY, S. **Literature as content for ESL/EFL.** In: CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a second or foreign language. Boston: Heinle & Heinle, 1999, p. 319-332.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, M. E. **Linguística.** In.: MARTELOTTA, M. E. Manual de Linguística. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p. 15-30.

MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP/SP. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural.** In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). Saberes em Português: ensino e formação docente. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2.** In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.* Salvador: EDUFBA, 2012, p. 356-378.

\_\_\_\_\_. **Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de português língua estrangeira (PLE).** In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira.* Brasília: Ed. da UnB, 2003. p.185-199.

MENDES, E.; FURTOSO, V. B. (Org.). **O portal do professor de português língua estrangeira/língua não materna (PPPLE).** Platô: Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa - Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) - V.4, N.7 (2018), Cidade da Praia, Cabo Verde: Editora do IILP, 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOÇO, M. G. D. M. **O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa.** Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

MORAN, P. R. **Teaching culture: perspectives in practice.** 1. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

MORITA, M. K. **(Re)Pensando sobre o material didático de PLE.** In: SILVEIRA, Regina. C. (Org.) *Português língua estrangeira: perspectivas.* São Paulo: Cortez, p. 59-72, 1998.

MULON, K. B. G.; VARGAS, S. L. **Materiais didáticos na internet para ensino de português como língua estrangeira.** Revista Ao pé da letra (Online), v. 16, Nº 1, p. 67-81, 2014.

OLIVEIRA, C. S. **Ensinar a literatura em contexto de português língua estrangeira a alunos universitários italianos.** 2011. Dissertação (Mestrado em ensino de Português como língua segunda e estrangeira). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

OLIVEIRA, E. V. M.; FURTOSO, V. B. **Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas.** In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) . *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.* São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 235-63.

OLIVEIRA, R. S.; TOSSATI, N. M. **Aspectos comparativos sobre gêneros poéticos em materiais de PLE.** In: *Anais do V SILID IV SIMAR,* Rio de Janeiro, 2015.

PACHECO, D. G. L. C. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo.** Rio de Janeiro: Editora. 2006.

PAIVA, A. F. **Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PAPO, E.; BOURGAIN, D. **Littérature et communication en classe de langue.** Paris: Hatier, 1989.

PAULINO, G. **Leitura literária.** In I. C. A. Frade, M. G. Val, & e M. G. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

PEYTARD, J. (Org.) **Littérature et classe de langue.** Paris: Hatier/Didier, 1982.

PPPLE. In: <http://www.ppple.org/conversa> (01/08/2016).

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 54-57.

PUREN, C. **L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques**. Conférence du 2 novembre 2004 au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, Le nouveau bulletin de l'ADEAF, n° 89, avril 2005, pp. .40-51.

\_\_\_\_\_. **Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social**. Publié en ligne sur le site de l'APLV et sur le site de l'Université de Franche-Comté, 2006. Acesso em 25/08/2016.

\_\_\_\_\_. **Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles**. Agosto de 2012. Acesso em 25/08/16 em <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>

\_\_\_\_\_. **L'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères : entre apprentissage scolaire et usage social** (diaporama pdf). Acesso em 25/08/17 em <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2017g/>

RAJAGOPALAN, K. **O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora de uma consideração radical?** In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicada.*: São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

REICHERT, J. A. **Vivências com o texto literário na aulas de língua adicional: relatos de ensino de inglês e português**. Trabalho de conclusão de curso. Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

REIS, L. M. **Vidas em português: pluricentrismo e interculturalidade no portal do professor de português língua estrangeira / língua não materna (PPPLE)**. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, P., ALVAREZ, M. L. O. **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Percília Santos e Maria Luisa Alvarez (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; SANTO, D. **A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios**. *Estudos linguísticos e literários*, n° 50, jul-dez, 2014, p. 145-174.

SEBBAGH, H, S. T. F. **Representações socioculturais nos livros didáticos de PLE**. 2016. Dissertação (Mestrado Lingugem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, Tomas T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu Silva (org.), Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, A. A. A. **Notas sobre um curso de literatura brasileira para estrangeiros no brasil**. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor* n° 52, p. 279-300, 2016.

- SILVEIRA, R. C. P. **Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista de ensino/aprendizagem de português língua estrangeira.** In: SILVEIRA, Regina. C. (Org.) *Português língua estrangeira: perspectivas.* São Paulo: Cortez, p. 59-72, 1998.
- SANTOS, J. L. **O que é Cultura.** 14°. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SÉOUD, A. **Document authentique ou texte littéraire en classe de français.** In: *Études de Linguistique Appliquée* 93, 1994, p. 8-24.
- SILVERMAN, D. **Doing qualitative research.** 4th ed. Sage, London, 2013.
- SIVASUBRAMANIAM, S. **Promoting the prevalence of literature in the practice of foreign and second language education: issues and insights.** *The Asian EFL Journal Quarterly*, Vol. 8, 4, December, 2006.
- STERNFELF, L. **Materiais didáticos para o ensino de português língua estrangeira.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.* Campinas: Pontes, 1997.
- TAKAHASHI, N. T. **Textos literários no ensino de português língua estrangeira no Brasil.** Dissertação de mestrado. Programa de pós graduação em filologia e língua portuguesa. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- TAKAHASHI, N. T. **Textos literários no ensino de português para falantes de outras línguas em contexto universitário.** *Revista ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, São Paulo, 43 (2): p. 868-881, maio-ago 2014.
- TAKAHASHI, N. T. **Leitura literária em português língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual.** Tese de doutorado. Programa de pós graduação em filologia e língua portuguesa. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- TODOROV, T. **A noção de literatura.** São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- TOMLINSON, B. **Material development in Language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- TROUCHE, L. M. **Gêneros textuais, polifonia e competência comunicativa no ensino de PLE.** In: *Português para Estrangeiros: Territórios e fronteiras.* (2008.) p. 37-48. Disponível em [www.lettras.puc-rio.br/publicacoes/ccci/geral.html](http://www.lettras.puc-rio.br/publicacoes/ccci/geral.html). Acessado em 05 de janeiro de 2018.
- TYLOR, E. B. **A ciência da cultura.** In: *Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer.* Trad. Maria Lúcia de Oliveira. – 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. P. 67-99.
- VAN EK, J. **Objectives for Foreign Language Learning** (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe, 1986.
- WAGNER, E. **De la langue parlé à la langue littéraire.** Paris: Hachette/Larousse, B.E.L.C, 1965.
- WILLEMS, M. **Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle.** Étude de référence. Strasbourg: Les Éditions du Conseil de l'Europe, 2002.

WOLTON, D. **Apprendre la cohabitation culturelle: propos recueillis par F. Ploquin**. Le français dans le monde, 343, 2006, p. 10-11.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998,

ZARATE, G. **Représentations de l'étranger et didactique des langues**. Collection CREDIF essais, Paris: Didier, 1995.

Sites Consultados:

<http://www.cplp.org/>

<http://iilp.cplp.org/>

<http://www.ppple.org/>

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA</b>	
<b>1- Pesquisa:</b> ANÁLISE DE UNIDADES DIDÁTICAS DO PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: IMPLICAÇÕES NO USO DE TEXTOS LITERÁRIOS	
<b>2- Instituição:</b> CEFET - MG, Belo Horizonte.	
<b>3- Coordenador da pesquisa:</b> Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho (CEFET-MG).	
<b>4- Colaborador(a):</b>	
<b>5- Objetivo e Justificativa da pesquisa:</b> Investigar o uso de textos literários no ensino de português língua estrangeira e, também, tem intenção de analisar as propostas de atividades com texto literários disponíveis no PPPLE. Além disso, busca-se investigar a abordagem de ensino e sua relação com as propostas de atividades. Com isso, almeja-se discutir a concepção de ensino de literatura em portais educacionais para ensino de PLE e a viabilidade de uma abordagem intercultural por meio das unidades didáticas do portal.	
<b>6- Metodologia:</b> Observação das aulas e análise do material didático utilizado e/ou produzido durante as aulas.	
<b>7- Outras informações:</b> Os dados coletados serão anonimizados, digitados ou digitalizados e analisados, com intuito de verificar as premissas citadas no objetivo e justificativa. As informações coletadas poderão ser relatadas para fins de publicação.	
<b>IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Curso:</b>	
Declaro ter sido informado da justificativa, dos objetivos e da metodologia da pesquisa a ser realizada. Declaro ainda, ter sido avisado de que o material coletado, depois de anonimizado, digitado ou digitalizado e analisado, com intuito de verificar o exposto no item 5 deste termo, poderá ser relatado para fins de publicação, mas em nenhuma hipótese, minha identidade será revelada e os dados informados serão utilizados fora do escopo da pesquisa aqui citada.	
Diante do exposto, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa descrita acima.	
Belo Horizonte, ____/____/2017	
_____ Assinatura do voluntário	

### APÊNDICE B

Lista de livros didáticos de PLE com prefácios analisados	Ano
<u>Português para estrangeiros</u> Mercedes Marchant RS: Editora Sulina	1960
<u>Português Contemporâneo 1</u> Maria Isabel Abreu Cléa Rameh Georgetown University Press, D.C.	1966
<u>Português: conversação e gramática</u> Haydée Magro Paulo de Paula SP: Livraria Pionera Editora Brazilian American Cultural Institute - Washington, D.C.	1970

<u>Português para estrangeiros - segundo livro</u> Mercedes Marchant RS: Editora Sulina	1971
<u>Português do Brasil para Estrangeiros 1: conversação, cultura e criatividade</u> Instituto de idiomas Yáziqi São Paulo	1978
<u>Português Brasileiro p/ estrangeiros</u> Mercedes Marchant RS: Editora Sulina	1980
<u>Falando, lendo, escrevendo Português... um curso para estrangeiros.</u> Emma Eberlein O. F. Lima Samira A. Iunes SP: E.P.U	1981
<u>Português para falantes de espanhol</u> Leonor Cantareiro Lombello Marisa de Andrade Baleeiro Campinas: Unicamp/Funcamp/MEC	1983
<u>Tudo bem 1</u> Maria Harumi Otuki de Ponce Silvia R. B. Andrade Burim Susanna Florissi Editora: SBS	1984
<u>Brazilian Portuguese: your questions answered</u> Daniele M. Grannier-Rodrigues Linda Gentry El-Dash Leonor Cantareiro Lombello Campinas: Ed. Campinas.	1984
<u>Muito prazer</u> Ana Maria Flores Santos Editora: Agir	1989
<u>Português como Segunda Língua</u> Marily Almeida Lucia Guimarães RJ: Ao Livro Técnico	1990
<u>Via Brasil</u> Emma Eberlein o F Lima-samira a Lunes Editora: EPU	1990
<u>Avenida Brasil 1</u> Cristián González Bergweiler Emma Eberlein O.F. Lima Lutz Rohrmann Samira Abirad Iunes Tokiko Ishihara Editora: E.P.U	1991
<u>Fala Brasil</u> Elizabeth Fontão Pierre Coudry Editora: PONTES	1994
<u>Português para estrangeiros: infanto-juvenil</u> Mercedes Marchant Porto Alegre Editora: AGE	1994
<u>Avenida Brasil 2</u> Cristián González Bergweiler Emma Eberlein O. F. Lima Tokiko Ishihara Editora: E.P.U	1995
<u>Falar, ler, escrever português: um curso para estrangeiros</u> Emma Eberlein O.F. Lima Samira Abirad Iunes Editora: E.P.U	1999

<b><u>Sempre Amigos: Fala Brasil para jovens</u></b> Pierre Coudry Elizabeth Fontão do Patrocínio SP: Campinas: Pontes	2000
<b><u>Interagindo em Português: Texto e visões do Brasil I</u></b> Eunice Ribeiro Henrique Daniele Marcelle Grannier Brasília: Thesaurus.	2001
<b><u>Passagens</u></b> Rosine Celli Editora: Pontes	2002
<b><u>Aprendendo português do Brasil</u></b> Maria Nazaré de Carvalho Laroca Nadime Bara Sonia Maria da Cunha Editora: Pontes	2003
<b><u>Português Via Brasil</u></b> Emma Eberlein O. F. Lima Editora: E.P.U.	2005
<b><u>Estação Brasil: português para estrangeiros</u></b> Ana Cecília Bizon Elizabeth Fontão SP: Campinas: Editora Átomo.	2005
<b><u>Panorama Brasil: ensino de português no mundo dos negócios</u></b> Susana Florissi Sílvia Burim Harumi de Ponce Editora: Galpão	2006
<b><u>Muito Prazer: fale português do Brasil</u></b> Gláucia Roberta Rocha Fernandes Telma de Lurdes São Bento Ferreira Vera Lúcia Ramos Editora: Disal	2008
<b><u>Terra Brasil</u></b> Regina Lúcia Péret Dell'Isola Maria José Aparecida de Almeida Editora: UFMG	2008
<b><u>Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros</u></b> Livro texto+livro de exercícios Emma Eberlein O. F. Lima (et ali.) SP: E.P.U.	2008
<b><u>Bem Vindo</u></b> Maria Harumi Otuki De Ponce Sílvia Burim Susanna Florissi Editora: SBS	2010
<b><u>Viva! Língua portuguesa para estrangeiros</u></b> Claudio Romanichen Editora: Positivo	2010
<b><u>Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros -Básico</u></b> Cibele Nascente Barbosa Fabiana Guimarães Buenos Aires: Casa do Brasil	2012

## APÊNDICE C

### CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS UNIDADES DIDÁTICAS DO PPPLE COM TEXTOS LITERÁRIOS

Coleta realizada em novembro de 2016

<b>A) QUANTIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Total de unidades analisadas: 89</li> <li>• Quantidade de unidades por nível: (I - 18) (II - 32) (III - 39)</li> <li>• Quantidade de unidades por países: Brasil: 19/Portugal: 10/Moçambique: 5/Timor: 20/Angola: 1/ PFE: 22/PLH: 12.</li> <li>• Quantidade total de textos literários: 121</li> <li>• Quantidade de textos por nível: (I - 25) (II - 44) (III - 52)</li> <li>• Maiores ocorrências de texto por marcadores: Literatura: 25/ Cultura: 24/Música: 28/História: 13/Comportamento: 13/Comunicação: 12/Folclore: 8/Relações Sociais: 8/Educação: 7/Redes sociais: 7/Diversidade cultural: 7/Artes: 8/Lazer: 9/Conhecimento: 6</li> </ul>
----------------------	---

#### Abreviações

Au.: autêntico Fb.: fabricado Ad.: adaptado Fg.: fragmento Cp.: completo Gn.: gênero literário: Poesia: poemas, poesias e acrósticos e Letr.Mus.: Letra de música Ce.: compreensão escrita Co.: compreensão oral Pe.: produção escrita Po.: produção oral Gram.: gramática Lex.: léxico Fon.: fonética Tc.: recursos tecnológico integrado à atividade com texto literário Tud.: recurso tecnológico integrado às atividades da unidade

#### NÍVEL

Informações do texto: autor/século/contexto histórico/nível/seção/tarefa/país	Au.	Fb.	Ad.	Fg.	Cp.	Gn.	Ce	Co	Pe	Po	Gram/lex/fon	Tc	Tud
1. A salvação do pobre menino, Virgílio de Araujo/Natália de Jesus Sá Benevides-INFORDEPE/2013, séc XXI, 1, bloc.ativ., T2, T3, T6, T10, Timor.	X				X	Lenda	X		X	X	Léxico		
2. Navio, Fernando Sylvan, 7 poemas de Timor, 1965, séc XX, 1, bloc.ativ., T2, T6, T7, Timor.	X X				X X	Poesia Poesia	X		X X	X	Gram/lex		
3. Infância, Fernando Sylvan, A voz da Figueira oan timor, Ed. Colibri, Lusofonia - plataforma de apoio ao estudo a língua portuguesa no mundo, José Carreiro, 2008. Fonte: internet, séc XX, 1, Ativ.Ava., T2, T10, Timor.													
4. A lenda do céu e terra ligado, fonte: internet, séc XXI, 1, bloc.ativ., T1, T2, T5, T6, T7, Timor.	X				X	Lenda	X			X	Gramática		
5. Atirei o pau no gato. Fonte: vídeo youtube, sem autor, 1, Bloc.ativ., T3, T4, T6, T7. PLH			X		X	Letr.Mus		X	X	X		X	
6. Os olhos de Ana Marta, Alice Vieira, 1990, séc XX, 1, Ext.ud, T3, T2, T8, Portugal.	X			X		Romance	X		X	X			
7. Land Rover, Archeaws; Pelados em Santos, Mamonas Assassinas; Fiorino, Gabriel Gava; Camaro Amarelo; Munhoz e Mariano, séc XX e XXI, 1, bloc.ativ.,	X			X		Letr.Mus	X		X	X			X

T2, T3, T7, T8, T9, PFE.														
8. Bicharada, Saltimbancos. Fonte: vídeo youtube. séc XX, 1, bloc.ativ. PLH.	X				X	Letr.Mus		X				Fonética	X	X
9. Seu aniversário, Lulu Santos, fonte: youtube, séc XXI, 1, Ext.ud., T3, T4, T6, Brasil.	X			X		Letr.Mus				X			X	
10. Parabéns pra você, sem autor; Festa, Ivete Sangalo, séc XXI, 1, Ativ.prep., T1, T2, T3, T4, T5, T8, T9. PFE	X			X		Letr.Mus	X						X	
11. Meu aniversário, Vanessa da Mata, séc XXI, Fonte: youtube, 1, Ext.ud., T2, T5, T8, T9.	X				X	Letr.Mus	X			X		Léxico		
12. Corre-corre, Rita Lee, 1979, Fonte: site oficial, séc XX, 1, Ext.ud., T1, T2, Brasil	X			X		Letr.Mus	X					Léxico		
13. O Manuel e o Miúfa, Rita Taborda, o medo medicas, Caminho, 2012, séc XXI, 1, Ext.ud, T2, T3, Portugal.	X			X		Romance	X		X			Gram/lex		
14. Acendedor, Alice Vieira, Conto de Andersen para crianças sem medo, 2010, séc XXI, 1, Ext.ud., T2, T3, T4, Portugal.	X			X		Conto	X		X			Gram/lex		
15. Oito anos, Adriana Calcanhoto, séc XXI, 1, bloc.ativ., T2, T3, T4, T5, PFE.	X				X	Letr.Mus	X			X		Lex/fon		
16. Reflexão I, Murilo Mendes, séc XX, 1, Ativ.prep., T4, T5, T6, T7	X			X		Poesia	X			X				
17. Sinal Fechado, Paulinho da Viola, Fonte: youtube, séc XX, 1, Ativ.Av, T2, T3, T4, Brasil.	X				X	Letr.Mus		X		X				
18. O que não fiz fim de semana, sem autor, 1, Bloc.ativ., T2, T3, Portugal		X			X	Romance	X		X			Gram/lex	X	
19. Passou por mim e sorriu, banda Deolinda, Fonte:youtube, séc XXI, 1, Ext.ud., T2, T3, T4, T6,	X				X	Letr.Mus		X		X		Léxico		
20. Águas de verão, Alice Vieira, 2004, séc XX, 1, Ext.ud., T2, T3, Portugal.	X			X		Romance	X							
21. Soneto de felicidade, Vinícius de Moraes, séc XX, 1, Bloc.ativ. T1, T2, Brasil.	X				X	Poesia		X				Fonética	X	
22. Soneto de separação, Vinícius de Moraes, séc XX, Bloc.ativ. T2	X				X	Poesia		X				Fonética	X	
23. Amor é fogo que arde sem se ver, Camões, séc XVI, Bloc.ativ.T2	X				X	Poesia		X				Fonética	X	
24. Alma minha gentil, Camões, séc XVI, Bloc.ativ., T2	X				X	Poesia		X				Fonética	X	
25. A herança da minha vó, Caju e Castanha, séc XXI, 1, Ext.ud, T2, T6, Brasil	X			X		Letr.Mus		X					X	
<b>NÍVEL II</b>														
1. A lenda do primeiro homem, Fonte: internet, séc XXI, 2, Bloc.ativ., T2, T3, T10, Timor	X				X	Lenda	X		X	X		Gramática		
2. Robinson Crusoe, Daniel Defoe, Fonte: internet, séc XVIII, 2, Bloc.ativ., T2, T3, Portugal	X		X	X		Romance						Gramática		X

3. Veste as tuas amigas e vamos às compras. Fonte: internet. Séc XXI, 2, Bloc.ativ., T2, Portugal - acessar pela internet + Capas de livros	X			X		Romance	X			X		X	
4. O pepino, José B. Rodrigues, Rei de Nári, séc XX, 2, Bloc.ativ., T1, T2, T3, T7, T10, Timor.	X				X	Conto	X					Gramática	
5. A lenda do crocodilo (versão 2), Fonte: internet., séc XXI, 2, Bloc.ativ., T1, T2, T3, T4, T6, T10, Timor	X				X	Lenda	X					Gramática	
6. Avô crocodilo, Xanana, Gusmão, Mar meu , Poemas e pinturas, Granito ed e livreiros, 2003, p.20., séc XX, Ativ.prep. e Bloc.ativ	X				X	Poesia	X					Gram/lex	
7. O crocodilo que se fez Timor, Fernando Sylvan, Canto e Lenda Maubere, Fonte: internet, séc XXI, Ativ.prep, Bloc.ativ., T1, T2, T3, T5, T7, Timor.	X				X	Lenda	X					Gram/lex	
8. A escola. Atribuído a Paulo Freire., séc XXI, 2, Ativ. Prep., T1, T2, T3, T4, T7, T8, T9, T10. Ver vídeo com a poesia. PLH	X				X	Poesia	X						X
9. A maior flor do mundo, José Saramago, séc XXI, 2, Ativ. Prep e Ext.ud, T6, T7. Acesso pelo youtube+capa do livro. PLH	X				X	Conto	X	X		X			X
10. Namoro, Viriato da Cruz, séc XX, 2, Ativ.prep., Bloc.ativ., Ativ.ava. T1, T2, T3, T8, Angola. Poema musicado no youtube (ativ.av.)	X			X		Poesia	X					Gramática	X
11. Tente outra vez, Raul Seixas, séc XX, 2, Ativ.prep. T1, T2, T3. Brasil	X			X		Letr.Mus	X						X
12. Semana que vem. Pitty. XXI, Bloc.ativ. T6	X				X	Letr.Mus				X		Gramática	
13. Bom conselho. Chico Buarque. Ext.ud. T2, T3, T4, T5, T6, T7, T10	X			X		Letr.Mus						Gramática	
14. Velha e boa infância, Thiago Sampaio, séc XXI, Fonte: internet, 2, Bloc.ativ., T1, T2, T3, T4, T6, T9, Brasil.	X				X	Romance	X		X			Gramática	
15. Quando eu era criança, Kátia Cylene. Fonte: internet, Bloc.ativ. T2, T8	X		X			Poesia	X			X		Gramática	
16. Eu já fui café com leite, Mestre Guima. Fonte: internet, 2, Ext.ud., T3T4, T7, T8	X			X		Crônica	X						
17. Rua da passagem, Lenine, séc XXI, 2, Bloc.ativ., T1, T2, T3, T4, T6, T7, Brasil.	X				X	Letr.Mus	X			X			
18. Bom conselho, Chico Buarque, séc XX, Fonte:youtube (ouvir), 2, Ext.ud., T1, T2, T5, T8, T9, Brasil.	X			X		Letr.Mus	X	X		X		Léxico	X
19. Seiscentos e sessenta e seis. Mario Quintana, séc XX, 2, Bloc.ativ. T1, T6, T7, Brasil	X				X	Poesia	X			X			
20. Epitáfio, Titãs, séc XXI, Bloc.ativ., T2, T3, T4, T6, T7	X				X	Letr.Mus	X			X			
21. Acróstico, Maria da Cunha, séc XXI, 2, Ext.ud., T3. Timor	X				X	Poesia	X						
22. A mentira, Luis F. Veríssimo, séc XXI, 2, Bloc.ativ., T1, T2, T3, T4, T7, T10, Brasil	X				X	Crônica	X					Gramática	

23. E aí beleza? Banda Caboclada, séc XXI, 2, Bloc.ativ., T1, T3, T4, T5, T6, T8, Brasil (ouvir youtube). Brasil	X				X	Letr.Mus	X			X		X	X
24. Berimbau Mandou Benzer, Abadá capoeira, séc XXI, 2, Ext.ud., T1, T2. (ouvir youtube). PFE	X				X	Letr.Mus	X	X			Fonética	X	X
25. Pela internet, Gilberto Gil, séc XX, 2, Bloc.ativ., T1, T3, T8. (ouvir youtube). PFE	X				X	Letr.Mus		X			Léxico	X	
26. Dinheiro, Rita Lee, séc XXI, 2, Bloc.ativ., T1, T2, T3, T4, T8, T9. (ouvir youtube). PFE	X				X	Letr.Mus	X				Léxico	X	
27. Amarelinha, Zé Henrique e Fred Pereira, séc XX, 2, Ativ.prep. T1, T7, T8, Moçambique. (ouvir youtube)	X				X	Letr.Mus	X	X				X	
28. A canoa virou, Galinha pintadinha, séc XXI, 2, Ativ.prep., T2, T3, T4. (ver vídeo youtube) PLH	X				X	Letr.Mus		X				X	
29. Andança, Beth Carvalho, séc XX, 2, Ext.ud., T3, T7, Moçambique.	X			X		Letr.Mus		X					
30. Sabe de nada , inocente, E´o tchan, séc XXI, 2, Ext.ud., T2, T3, T8, T9, PFE.	X			X		Letr.Mus		X			Léxico	X	X
31. Kanimambo, Tudela, séc XX, 2, Bloc.ativ., T1, T2, T3, T8, Moçambique.	X			X		Letr.Mus		X				X	X
32. Mulher rendeira, fonte:site, sem autor.	X			X		Letr.Mus	X						X
33. Alma guerreira, Daniela Mercury, séc XXI.	X			X		Letr.Mus	X						
34. Você não passa de uma mulher, Martinho da Vila, séc XX, 2, Ativ.prep., T1, T2, T3, T4, PFE.	x			X		Letr.Mus	X						
35. Garota de ipanema, Tom Jobim; V. M, séc XX, 2, Ativ.prep., T1, T2, T3, T6	X				X	Letr.Mus		X				X	X
36. Ela é carioca. Tom Jobim; V. M, séc XX, 2, Ext.ud., T4, Brasil	X				X	Letr.Mus		X					
37. Eu quero é mais. Sandy e Júnior, séc XX, 2, Bloc.ativ., T2, T3, T6, T8, PFE	X				X	Letr.Mus	X						X
38. Bicho papão. Sem autor, Bloc.ativ., T1, T2, PLH.	X				X	Letr.Mus	X					X	
39. Nana nenê	X				X	Letr.Mus	X						
40. Boi da cara preta	X				X	Letr.Mus	X						
41. Tutu marambá	X				X	Letr.Mus	X						
42. Calhambeque, Roberto Carlos, séc XX, 2, Bloc.ativ.T2, PFE.	X				X	Letr.Mus					Léxico	X	X
43. Paratodos, Chico Buarque, séc XX, 2, Bloc.ativ., T1, PFE, A partir do vídeo	X			X		Letr.Mus		X				X	X
44. Peixe na cama, Luís F. Veríssimo séc XXI, 2, Ativ.ava. T6, T7, T10, PFE	X				X	Crônica	X						X
<b>NÍVEL III</b>													

1. A lenda das quedas de água Loi Humo. Fonte: internet, séc XXI, 3, Bloc.ativ., T2, T3, T5, T6, T7, Timor	X				X	Lenda	X					Gramática		
2. A lenda da montanha Loilaco, Francisco da Costa Tavares, Infordepe, séc XXI, 2, Bloc.ativ., T2, T5, T6, T7, T8, T9, Timor	X				X	Lenda	X		X	X				
3. Cachorro vira-lata. Baby do Brasil, séc XX, 3, Ext.ud., T2, T3, T4, T6, T9, PFE.	X				X	Letr.Mus		X					X	X
4. Nandito e seu avô pescador, Associação progresso, 2010. Séc XXI, 3, Ativ.prep. T2, T3, T6, Moçambique.	X			X		Romance	X							
5. O padeiro, Facebook. Sem autor, Bloc.ativ., T2, T6	X			X		Romance	X		X					
6. Por que tanta pressa?, Marcelo Gleiser séc XXI, 3, Bloc.ativ. T2, T3, T6, T7	X				X	Crônica	X					Léxico		
7. Admirável chip novo, Pitty, séc XXI, Bloc.ativ., T3, T7, T10, PFE	X				X	Letr.Mus		X	X			Gramática		
8. O meu coração não tem cor, Lucia Moniz, séc XX, 3, Ativ.prep e Bloc.ativ, T3, T6, T8, PLH	X			X		Letr.Mus		X		X			X	X
9. Quero ser tambor, José Caveirinha, séc XX, 3, Ext.ud., T3, T6, Moçambique.	X				X	Poesia	X			X				X
10. Cotidiano, Chico Buarque, séc XX, 3, Ext.ud., T1, T2, PFE	X				X	Letr.Mus		X		X		Léxico	X	X
11. Feilão, feijão, feijão. As frenéticas, séc XX, 3, Ativ.prep., T2, T8. PFE Bloc.ativ., T3, T4, T5	X				X	Letr.Mus		X		X				X
12. Poemas sem nome, Mário Quintana, séc XX, Luís F. Veríssimo, séc XXI, Oswald de Andrade, séc XX, frases e poemas, 3, Bloc.ativ., T1, PFE.	X				X	Poesia			X	X				X
13. Macacos me mordam, Fernando Sabino, séc XX, 3, Bloc.ativ., T2, T3, T6,	X				X	Crônica	X							
14. Caras e bocas, Chica, séc XXI, Bloc.ativ., T2, T3, T4, PFE.	X				X	Letr.Mus	X					Léxico	X	
15. Pela internet, Gilberto Gil, séc XX, 3, Ext.ud., T2, T3, T7, PLH.	X				X	Letr.Mus	X						X	X
16. Sodade, Cesária Évora, séc XX, 3, Bloc.ativ., T2, T3, T6, PLH.	X			X		Letr.Mus		X				Léxico	X	
17. Xote ecológico, Luiz Gonzaga, séc XX, 3, Ext.ud, T1, T6, PLH	X			X		Letr.Mus	X		X				X	X
18. O Samba e o tango, séc XX, Carmem Miranda, Caetano Veloso, Paula Morelenbaum. 3, Bloc.ativ., T2, T3, T4, T5, T6, T7, T9, PFE	X				X	Letr.Mus		X		X			X	X
19. Sou como sou, Preta Gil, séc XXI, 3, Bloc.ativ. T2, T3, T4, T6, T7, PFE	X				X	Letr.Mus		X					X	X
20. Ser diferente é normal. Gilberto Gil, séc XXI, 3, Bloc.ativ., T3, T6, T7, PLH.	X				X	Letr.Mus		X				Léxico	X	X
21. Diálogo, Luis F. Veríssimo, séc XXI, 3, Bloc.ativ., T2, T3, T6, T7, PFE.	X				X	Crônica	X					Léxico		

22. Mestre-sala dos mares, Elis Regina, séc XX, 3, Ext.ud., T2, T3, T4, T5, T7. Brasil.	X				X	Letr.Mus	X						X	X
23. Elogio ao amor, Miguel E. Cardoso, séc XXI, 3, Bloc.ativ., T2, T3, T4, T7	X				X	Crônica	X					Gramática		
24. Homem do Leme: Pedro e Maria, Mario Halpern, séc XXI, Bloc.ativ., T2, T3, T4, T6.	X				X	Crônica	X							
25. Poema, Mário Cesariny, séc XX, Ativ.prep. T2, T6, Portugal	X				X	Poesia	X							
26. A luta de galos, Um cancionero para Timor, Ruy Cinatti, 1996, cont.hist, séc XX, 3, Bloc.ativ., T1, Timor	X				X	Poesia	X							
27. Canção sobre Baucau, sem autor, 3, Ativ.prep., T6, T7, Timor	X			X		Letr.Mus	X							
28. A melhor banda de todos os tempos da última semana, Titãs, séc XXI, 3, Bloc.ativ., T2, T3, T6, T7, Brasil.	X				X	Letr.Mus		X		X			X	X
29. Timor Leste um povo uma pátria, Gusmão, Xanana, 2002, séc XX, 3, Bloc.ativ. T2, T3, T4, T5			X		X	Romance	X					Gramática		
30. Primo Basílio, Eça de Queirós, séc XIX, Bloc.ativ. T2, T3, T4, Timor			X		X	Romance	X					Gramática		
31. A época de Ai-Dik-Funam, Luís Cardoso, 2010, séc XX, 3, Bloc.ativ., T2, T3, T4, T6, Timor	X			X		Crônica	X					Gramática		
32. Correspondência, Eça de Queirós, séc XIX, Ext.ud. T2, T3, T7.	X			X		Romance	X							
33. Eu sou favela, Bezerra da Silva, séc XX, 3, Ext.ud., T2, T3, T4, T5, Brasil	X				X	Letr.Mus	X			X				X
34. Roma: não façam de português!, Cátia Castro, séc XXI, 3, Bloc.ativ., T2, T3, T4, T6, T8, Portugal.			X		X	Crônica	X							
35. Hino do galo da madrugada., séc XX, cont.hist,3, Ext.ud., T2, Brasil.	X				X	Letr.Mus		X				Léxico	X	X
36. Um minuto de silêncio, Francisco Borja da Costa, séc XX, 3, Ativ.prep., T2, T6, T7, Timor	X				X	Poesia	X					Fonética		
37. Herança timorense, Crisódio Tilman Freitas Araújo, 2014, séc XXI, Bloc.ativ., T2, T3	X				X	Poesia	X		X			Fonética		
38. Lembranças propositadas de um natal distante, Crisódio de Araújo. Ext.ud	X				X	Poesia				X		Fonética		
39. Areia branca, Crisódio de Araújo. Ext.ud	X				X	Poesia						Fonética		
40. A salvação do pobre menino. Fonte: infordepe, 2013, séc XXI, 3, Bloc.ativ., T2, T3, T4, T7. Timor	X			X	X	Lenda	X							
41. A lenda da Nazaré, Fonte: internet, séc XXI, Ext.ud., T2, T3	X				X	Lenda	X							
42. A luta corporal, Ferreira Gullar, 2000, séc XX, 3, Bloc.ativ.T3, T6, T7, PFE.	X			X		Poesia	X						X	
43. A lenda da nascente de Wai-lia, Maria Odete Pires Vieira, séc XXI, 3, Bloc.ativ., T1, T2, T3, Timor	X				X	Lenda	X							

44. Pátria, Xanana Gusmão, séc XX, cont.hist, 3, Ativ.prep.; Bloc.ativ., T2, T3, T6, Timor	X				X	Poesia	X						
45. A princesa na í lou doente, Benvinda e Cosme, 1961, séc XX, 3, Bloc.ativ., T2, T3, Timor	X				X	Romance	X		X				
46. Lequi-Tai, Ezequiel Enes Pascoal, A alma do Timor, 1967, séc XX, 3, Bloc.ativ., T2, T3, T4, 47. O crocodilo fez ilha, Luís Cardoso, 1989, séc XX, Bloc.ativ., Timor	X X			X X		Lenda Lenda	X X					Gramática	
48. Olha o Pleonasma, Marcelo Duarte, séc XXI, 3, Bloc.ativ., T2, T3, T6, Brasil	X				X	Crônica	X					Gramática	
49. Diário, Miguel Torga, 1990, séc XX, 3, Bloc.ativ. e Ext.ud., T2, T3, T4, T6, Portugal.	X			X		Romance	X					Gramática	
50. O menino que escrevia versos, Mía Couto, séc XXI, 3, Bloc.ativ., T2, T3, T7, Brasil.	X				X	Conto	X					Léxico	
51. Eu sou a minha pátria, Rute Kaizer de Carvalho, séc XXI, 3, Bloc.ativ., T1, PLH 52. Gosto de dizer, Fernando Pessoa, séc XX, 3, Ativ.ava., T2, T3, T7	X X				X X	Letr.Mus Romance	X X	X				Léxico	

<b>F) ESTRUTURA DA UNIDADE</b>	<p>a) Situação de uso: ação com a linguagem.</p> <p>b) Marcadores: Temas abordados na unidade: Comportamento (13), Rel.sociais (8), Cultura (24), Música (28), Pessoas (8), Geração (4), Diversão, (3), Jogo (3), Rotina (1), Educação (6), Arte popular (1), Folclore (8), Geografia (5), Viagem (1), Divers. Ling. (5), História (13), Política (3), Transporte (2), Alimentação (2), Família (3), Profissões (2), Habitação (2), Compras (3), Economia (1), Negócios (2), Redes sociais (7), Tecnologia (3), Div. Cultural (7), Literatura (25), Rel. pessoais (4), Artes (8), Cinema (2), Brincadeira (1), Lazer, (9), Comunicação (12), Conhecimento (6), Turismo (3), Festividade (1), Brincadeira (2), Infância (3), Rotina (2), Meio Ambiente (2), Profissões (1), Animais (4), Culinária (1), Esportes (1)</p> <p>c) Expectativa de aprendizagem: metas a serem atingidas no processo de aprendizagem</p> <p>d) Atividade de preparação: sensibilização do aluno para o desenvolvimento das ações de linguagem previstas</p> <p>e) Bloco de atividades: conjunto de experiências de uso da língua que visa alcançar as expectativas de aprendizagem estabelecidas</p> <p>f) Extensão das unidades: atividades que complementam e expandem as ações de linguagem trabalhadas na Unidade Didática ou que desencadeiam experiências mais amplas de investigação, produção, entre outras coisas, e que podem ser utilizadas como tarefas em sala de aula ou podem ser realizadas posteriormente.</p>
--	---

	g) Atividade de avaliação: atividades que sistematizam e retomam as ações de linguagem trabalhadas para avaliar a aprendizagem do aluno
--	---

**B) AUTÊNTICIDADE**

Texto autêntico: Au.

Texto fabricado: Fb.

Texto adaptado: Ad.

**C) EXTENSÃO DO TEXTO**

Fragmento de texto: Fg.

Texto longo ou completo: Cp.

**D) REFERÊNCIAS**

Informações sobre o texto: Inf.txt

Informação sobre o autor: aut

Informações sobre contexto histórico: cont.hist

**E) GÊNEROS**

Gêneros literários presentes nas unidades: Gn.

**D) AUTORES**

Autores presentes nas unidades: Aut

Século: Séc

**E) ATIVIDADES**

Atividades de CE/CO: Ce/Co

Atividade de PE/PO: Pe/Po

Atividades textuais - tipo e gênero: At.

Gramática/léxico/fonética: gram/lex/fon

**G) DADOS DA UNIDADE**

Recursos tecnológicos integradas às atividades com textos literários: Tc

Recursos tecnológicos integradas às atividades da unidade: Tud

Nível: niv.

Seção da unidade: seção

Tarefas: tar

País: país

## APÊNDICE D

TEXTOS LITERÁRIOS E COMPONENTE CULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PLE											
Abreviações: TA - texto adaptado, SP - sem proposta, CO - compreensão oral, CC - compreensão escrita, PO - produção oral, PE - produção escrita, GEN - gênero literário (Épico: Epic., Lírico*: Lir., Dramático: Dram.), *Classificamos separado: Letr.Mus.: Letra de música. Obs.: consideramos quadrinhos um texto literário.											
Livro Didático	Ano	Pres. de TL	T.A	S P	C O	C E	P O	P E	Gên. Lit.	Dados Adicionais	Abordagem Cultural
<u>Português para estrangeiros</u> Mercedes Marchant RS: Editora Sulina	1960	Não									Apresentada por meio de diálogos situacionais (Na barbearia, Agência de turismo, No restaurante) + Apêndice (expr. e dizeres correntes e populares, geo/hist, datas...).
<u>Português Contemporâneo</u> I Maria Isabel Abreu Cléa Rameh Georgetown University Press, D.C.	1966	Não									Apresenta lições temáticas (história do Brasil, Um encontro no ministério, Apartamento em Copacabana, O Rio de Janeiro, Dia de São João). Cultura demonstrada por meio de diálogo e notas explicativas sobre características e hábitos dos brasileiros.
<u>Português: conversação e gramática</u> Haydée Magro Paulo de Paula SP: Livraria Pionera Editora Brazilian American Cultural Institute - Washington, D.C.	1970	Sim	Não Não Não Não Não Não Não						Lir. Lir. Lir. Lir. Lir. Lir. Lir. Lir.	1. Letr.Mus folclórica: A canoa virou - pronúncia 2. Letr.Mus folclórica: O coelho - pronúncia 3. Letr.Mus folclórica: Samba lélé - pronúncia 4. Letr.Mus folclórica: Meu limão, meu limoeiro - pronúncia 5. Letr.Mus folclórica: O cravo brigou com a rosa - pronúncia 6. Letr.Mus folclórica: Na Bahia tem - pronúncia 7. Letr.Mus folclórica: Ciranda, cirandinha - pronúncia 8. Letr.Mus folclórica: Nesta rua tem um bosque - pronúncia 9. Letr.Mus folclórica: Eu fui no tororó - pronúncia	Apresenta músicas folclóricas, diálogos e textos informativos sobre educação, teatro, história, festas, cidades turísticas, calendário, economia, literatura, artes
<u>Português para estrangeiros - segundo livro</u> Mercedes Marchant RS: Editora Sulina	1971	Não									Ausência de conteúdo (lições específicas) cultural.
<u>Português do Brasil para Estrangeiros 1: conversação, cultura e criatividade</u> Instituto de idiomas Yázigí São Paulo	1978	Não									Apresenta uma abordagem sociolinguística (português formal, informal, neutro) e textos sobre temas brasileiros.
<u>Português Brasileiro p/ estrangeiros</u>	1980	Sim	Não Não	x x					Epic. Lir.	1. Cidade do RJ, Waldo Franck, citado por Paulo Dantas em Rio em tempos de amor, p.116, 1965.	Apresenta frases e expressões do cotidiano nos











O. F. Lima (et ali.), SP: E.P.U.												lições temáticas. Propõe atividades interculturais.
<b>Bem Vindo</b> Ponce, Maria Harumi Otuki De; Burim, Silvia; Florissi, Susanna Editora: SBS	2010	Não										Apresenta informações sobre a geografia/história, história, folclore, gírias, curiosidades.
<b>Viva! Língua portuguesa para estrangeiros</b> Romanichen, Claudio Editora: Positivo	2010	Sim	Não Não Não			x		x		Lir. Epic. Epic.	1. Letr.Mus - País tropical - J. Bem 2. A morte da tartaruga - Millôr F. 3. Chatear e encher - Paulo Mendes Campos (Léxico)	Apresenta textos escritos, ao longo das lições, sobre pessoas célebres, estereótipos, costumes, hábitos alimentação, pontos turísticos, etiqueta, esportes brasileiros e de outros países.
<b>Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros</b> Aline Moreira Cibele N. Barbosa Giselle N. Castro Buenos Aires Casa do Brasil	2012	sim	Não Não Não Não					x		Lir. Lir. Lir. Lir.	1. Letr.Mus - O que é o que é - Gonzaguinha 2. Letr.Mus - Cotidiano - Chico Buarque 3. Letr.Mus - Benditas - Martinália 4. Letr.Mus - Sampa - Caetano Veloso (léxico)	Apresenta uma abordagem intercultural propondo um diálogo entre os aprendizes. Apresenta informações sobre pontos turísticos, famosos, festas, comidas, geografia etc.

## APÊNDICE E

Diários (observações)			
Programa:	PEC-G		
Disciplina:	Cultura, Sociedade e Língua Portuguesa para Estrangeiros		
Total de encontros da disciplina:	30 enc.	Ano:	2017
Professor(a):	P1	Período:	1º/2017
Nº de encontros observados com literatura:	12 enc.	Carga horária:	60h

Enc. por Tema	Temas	Avaliação	
5	Formação do povo Brasileiro	Avaliação oral Avaliação de compreensão oral Avaliação escrita: produção de um diário (gênero diário) durante a disciplina. Avaliação de leitura: compreensão de leitura do <i>HQ Carolina</i> de Sirlene Barbosa e João Pinheiro, 2016.	
4	Regiões do Brasil		
3	Transporte		
3	Habitação		
2	Comércio		
3	Meio Ambiente		
4	Culinária		
3	Música		
2	Cinema		
2	Literatura		
2			
Tema	Nºenc.	Atividade	Descrição da aula
Formação do povo brasileiro	1	Leitura do poema <i>Tupã</i> de Carmem Teresa Elias  Compreensão de texto poético	Primeiro dia de aula da P1 com a turma. Alunos demonstram desinteresse pela aula. A atividade proposta por P1 continha o poema <i>tupã</i> que retrata o processo de colonização/independência do Brasil. P1 inicia a atividade lendo o poema e, ao mesmo tempo, explica que o texto está dividido em três fases que retratam o processo de colonização no Brasil: os indígenas, os portugueses e os americanos. P1 reforça a questão presente no poema: "Houve independência?" A conclusão a que se chega é que vivemos um novo modelo de colonização, do século xx, gerado pela globalização e imperialismo americano com relação ao Brasil (gerar lucros para EUA). P1 realiza as questões junto com os aprendizes. Durante a atividade a maior parte da turma se manteve em silêncio e anotam as respostas das questões de compreensão de leitura. Somente dois alunos latinos respondem algumas das questões sobre o poema, demonstrando interesse pelo tema do poema.
	1	Letra da Música <i>Sob o mesmo céu</i> de Lenine  Completar lacunas na letra da música	P1 introduz a aula com uma explicação sobre o uso de preposições em língua portuguesa no quadro. Dá exemplos de preposições e contrações para preparar os alunos para

			<p>entrar no texto literário.</p> <p>Solicita aos alunos que completem as lacunas com preposições (palavras retiradas da música).</p> <p>A turma escuta a música buscando completar lacunas com palavras retiradas previamente e verificam o uso adequado das preposições empregadas no exercício anterior.</p> <p>A música está acompanhada de uma atividade que solicita aos alunos discutirem com os colegas sobre as origens geográficas e culturais do povo de seus países e elaborar um texto semelhante ao da música.</p> <p>No entanto, P1 reserva para essa atividade somente cinco minutos do final da aula.</p> <p>Devido ao pouco tempo disponível a atividade é realizada oralmente, em dupla.</p> <p>Os alunos falam sobre a língua utilizada em seus países e brevemente sobre a formação do seu povo (o primeiro colonizador) com a intervenção da professora em algumas duplas.</p>
2	<p>Letra da Música <i>Povos do Brasil</i> de Maria Bethânia</p> <p>Lenda indígena: <i>Como nasceram as estrelas</i> - Tribo Bororus - vídeo do youtube</p>		<p>P1 introduz fazendo um breve comentário sobre o tema da letra da música: as etnias indígenas brasileiras.</p> <p>Apresenta como herança cultural indígena para os brasileiros o gosto em tomar banho, a limpeza e comparações (muitos rios no Brasil, frio na Europa - não tomavam banho, língua diferente do português de Portugal devido à presença de outros povos durante a colonização).</p> <p>A turma escuta a música e responde às questões por escrito. As respostas são compartilhadas com toda a turma. Com relação às respostas os alunos afirmam que a herança cultural está no sangue do brasileiro fruto da contribuição de vários povos - negros, indígenas, portugueses.</p> <p>Para os alunos herança cultural é definido como os traços da cultura deixados pelos antepassados.</p> <p>P1 fala sobre a miscigenação do povo brasileiro e passa a atividade seguinte.</p> <p>Antes de trabalhar a lenda indígena, a professora coloca algumas questões para os alunos como por exemplo: O que é uma lenda? Vocês sabem o que é uma lenda? A turma não sabe responder, por isso, P1 explica tratar-se de uma história popular.</p> <p>Em seguida, os alunos assistem atentamente ao vídeo de animação sobre a lenda das estrelas. Após essa etapa,</p>

			<p>P1 verifica se os alunos compreenderam a lenda apresentada por meio de questões de verificação de compreensão da sequência dos fatos apresentados na animação. Os alunos participam respondendo aos questionamentos.</p> <p>A seguir, P1 pergunta se existe na cultura deles lenda sobre a origem das estrelas. Os alunos não tem conhecimento de lenda parecida mas relatam outras. Um dos alunos relata uma lenda africana para explicar a distância entre o céu e a terra. (uma mulher preparava pães quando por descuido acertou a cabeça de Deus que ficou irritado e resolveu morar longe da terra).</p> <p>Para finalizar a atividade, P1 solicita aos alunos que produzam um email descrevendo o que é uma aldeia indígena.</p>
1	<p>Trecho retirado do livro <i>Diário de Anne Frank</i></p> <p>Trecho do livro <i>Quarto de despejo</i> de Carolina de Jesus.</p>	<p>P1 apresenta para os alunos o gênero textual "diário" e entrega para os alunos diários (fornecidos pelo SRI) para serem escritos durante o semestre. Além disso, P1 exemplifica o que é diário falando sobre o livro <i>Quarto de Despejo</i> de Carolina de Jesus e sua adaptação <i>HQ Carolina</i> sobre o qual será realizada uma sequência de atividades. O objetivo de P1 é prepará-los para iniciar a escrita do diário.</p> <p>Com base num roteiro, é explicado aos alunos o que é e como se produz um diário pessoal. P1 deixa os alunos lerem o roteiro e em seguida apresenta o livro <i>Quarto de despejo</i>. Os alunos manuseiam alguns exemplares do livro onde P1 mostra as marcas do gênero diário (data, extensão do texto, cronologia).</p> <p>Alunos questionam se existe a tradução do livro em inglês, P1 diz que o livro foi traduzido em 13 idiomas.</p> <p>A pedido de P1 um aluno lê um trecho do livro <i>Quarto de Despejo</i> (p. 131) e em seguida P1 faz perguntas de verificação de compreensão de leitura: que horas o personagem acordou? O que fez em seguida? E sobre a sequência das ações. P1 ressalta as ações da autora (personagem), como ela se sente (emoções) no texto. Chama atenção para o uso de 1º pessoa, de tempos verbais no presente e passado em diários.</p> <p>Em seguida P1 passa para o trecho do diário de Anne Frank. Cada aluno lê um trecho do fragmento e após a leitura P1 reforça o uso do pretérito perfeito, os</p>	

			<p>marcadores temporais e a forma narrativa. Os alunos leem as características do gênero diário presentes no roteiro.</p> <p>Retomando o livro <i>Quarto de despejo</i>, P1 questiona os alunos o que eles entendem do título do livro. Um dos alunos pergunta se podem ser relatados segredos nos diários e P1 explica que os textos serão lidos exclusivamente por P1, valendo nota. Além disso, P1 destaca que devem ser relatadas no diário as impressões dos alunos durante a leitura do <i>HQ Carolina</i> (experiência de leitura), o que gostaram ou não da leitura do HQ.</p> <p>Obs: o <i>HQ Carolina</i>, será enviado por email para os alunos para que eles iniciem a leitura.</p>
Regiões do Brasil	1	Letra da Música <i>Para todos</i> de Chico Buarque	<p>P1 realiza um exercício sobre gentílicos do Brasil para facilitar/introduzir o trabalho com a letra da música.</p> <p>Toda a turma participa da atividade, se divertem com a atividade.</p> <p>Os alunos demonstram interesse pela atividade. Antes de escutarem a música realizam um exercício sobre as regiões do Brasil (mapa).</p> <p>P1 pergunta o que eles entendem do título da letra da música. As respostas se resumem em: história do povo brasileiro, gerações (pais, avós etc.). Após ouvirem a música, P1 pergunta qual é a ideia privilegiada na letra da música, logo, resume que retrata a ideia de que todas as pessoas fazem parte do Brasil, sobretudo na questão artística. O exercício seguinte é realizado.</p> <p>P1 prossegue com outra atividade.</p>
Regiões do Brasil	1	Letra da Música <i>Iolanda</i> de Chico Buarque	<p>A aula inicia com a apresentação de um vídeo da música <i>Iolanda</i> de Chico Buarque. A música é cantada em quatro vozes por um grupo de mulheres negras. Os alunos acompanham a apresentação da letra da música.</p> <p>A proposta de P1 é escutar a música sem atividades de verificação de compreensão ou interpretação. Afirma que não fará perguntas para os alunos. Somente para conhecimento dos alunos.</p> <p>Um dos alunos questiona se o ritmo da música é brasileiro e P1 diz que se informará melhor sobre isso. A aula prossegue com outras atividades sobre regiões do Brasil.</p>
Música	2	Unidade didática do portal PPPLE <i>Na bossa/ Brasil</i>	<p>P1 inicia a aula apresentando a unidade do PPPLE e pede aos alunos leiam as instruções iniciais.</p> <p>Partindo da atividade de preparação, os</p>

			<p>alunos citam os estilos musicais de seus países, como por exemplo, "Punta" em Honduras, "Rumba" no Congo e o Highlife e Hiplife em Gana como ritmos representativos da cultura dos países.</p> <p>Os alunos comentam sobre o funk, dizendo ser impossível dançá-lo, P1 sugere que encontrará um carioca para ensinar os alunos a dançar.</p> <p>Em seguida, P1 coloca a vídeo Garota de Ipanema para os alunos assistirem e pergunta se eles identificam o ritmo da música. Posteriormente explica tratar-se da bossa nova.</p> <p>P1 cita a entrada de Gisele Bündchen na Copa para ilustrar o alcance da música no contexto mundial, porém os alunos não conhecem nem Gisele e muito menos a música. Continuando P1 explica que o cantor dessa música é um expoente do estilo bossa nova e repete a visualização do vídeo. Solicita aos alunos que cantem acompanhando a letra.</p> <p>Nesse segundo vídeo, é mostrada uma versão de Frank Sinatra, porém os alunos desconhecem tal versão e a estilo musical bossa nova no Brasil e pelo mundo.</p> <p>Em seguida, P1 pergunta por que esse estilo foi revolucionário na época e tem como resposta o fato de que esse estilo atingiu a maioria dos jovens da época. A partir disso, pede que cada aluno leia um trecho do texto informativo e esclarece melhor, que o movimento é brasileiro, de jovens de classe média, e se espalhou pelo mundo. Os alunos se surpreendem quando P1 diz que existe e mostra (foto) a musa inspiradora da letra da música.</p> <p>P1 prossegue com as atividades do bloco de atividades e pergunta quais ritmos vocês conhecem? (samba, forró, sertanejo, funk, MPB), os alunos leem o infográfico.</p> <p>Os alunos questionam os dados relacionados à quantidade de pessoas de escutam funk e gospel ao mesmo tempo. Para eles é surpreendente tal situação. P1 explica que muitos cantores de funk eram evangélicos como a cantora Anitta.</p> <p>Em seguida, P1 questiona por que não há bossa nova e os alunos explicam que devido às inovações (outros ritmos) que vão surgindo alguns ritmos vão desaparecendo. P1 prossegue perguntando o que eles entendem por MPB como um todo, no Brasil e chegam a conclusão que é o samba, sertanejo</p>
--	--	--	--

			<p>universitário. É perguntado também qual música brasileira os alunos conhecem e todos respondem <i>Ai se eu te pego</i> e P1 cita o sucesso dessa música pelo mundo. Alguns alunos dizem escutar somente música gospel.</p> <p>P1 prossegue com a atividade, explicando a expressão estar na fossa e dor de cotovelo relacionado ao público que curte sertanejo e realiza as outras atividades. As atividades relacionadas à canção <i>Ele é carioca</i> não são realizadas, segundo P1 o vídeo está indisponível.</p> <p>Na aula seguinte, P1 continua a aula de bossa nova retomando o que foi visto na última aula (estilos musicais dos países deles, definição de bossa nova). P1 pergunta o que é Ipanema e os alunos respondem praia, então ela complementa que é um bairro. Avisa para os alunos que enviou para o email deles um vídeo em que Helô Pinheiro conta como conheceu os autores da música, como curiosidade para os alunos, afirma P1. Além disso, explica o que é mexer com alguém na rua/cantar uma mulher e que isso é feio, adverte os alunos. Segundo P1, em algum país que já visitou os homens cantam as mulheres fazendo o som produzido para que o cavalo caminhe...</p> <p>Em seguida P1, passa o vídeo de Gisele entrando na abertura da Copa, porém os alunos não conheciam a modelo.</p> <p>Prossegue com a atividade do cartaz e os alunos elaboram orações curtas para a atividade. A partir disso, passam para o texto, cada um lê um trecho do texto e após P1 pergunta se a música influencia o ser humano. Os alunos respondem que dependendo da música sim, porém há letras que incitam a fazer coisas erradas, sobretudo aquelas que falam de mulher. A música pode edificar ou destruir. Nós somos o que escutamos, continuam. Toda música tem uma mensagem que pode ser positiva ou negativa.</p> <p>P1 destaca a importância das letras das músicas e que no Brasil só há músicas que desvalorizam a mulher. Outros alunos lembram que há também aquelas que exaltam a beleza feminina.</p> <p>P1 retoma dando o exemplo de um blog (UFMG) que informa sobre os locais onde são veiculadas músicas que denigrem a mulher e que vai passar para os alunos o site. P1 lembra que no Brasil, isso está mudando, essa visão de mulher</p>
--	--	--	---

			<p>exposta nas letras das músicas. A turma realiza a última atividade da unidade, leem o texto e respondem às questões. A aula termina.</p>
Literatura	1	Unidade didática do portal PPPLE <i>A lenda da montanha de Loilaco</i> /Timor Leste	<p>P1 inicia a unidade perguntando o que os alunos sabem sobre o Timor, porém ninguém da turma soube responder. P1 faz um breve relato da história (colônia, independência), mostrando no mapa, em seguida, pede que os alunos descrevam as imagens (você sabem o que é?), obtendo como resposta para a primeira: montanha, floresta, alta, frio. P1 define a imagem dizendo tratar-se de um vale e passa para a segunda imagem (muitas árvores, não há casas, floresta, clima tropical, outros descrevem como um lugar frio).</p> <p>P1 prossegue pedindo que cada aluno leia um trecho do texto sobre uma lenda do Timor, porém antes, mostra no mapa o país, diz que há duas línguas (tétum e português) e que cidade é dividida em distritos, subdistritos e suco (bairros). Faz uma observação que em Timor sumo que é suco, do Brasil, para explicar a diferença de significado da palavra suco. Prossegue mostrando no mapa a cidade onde se passará a lenda e explica que suco pode aparecer no texto com o sentido de povoado e dá outros exemplos de palavras que julga importante para a compreensão da lenda. Pergunta, vocês sabem o que é água termal? Um aluno responde afirmando que em seu país uma amiga de sua mãe tem um terreno próximo de casa com água termal onde construiu um SPA para receber amigos.</p> <p>P1 define no quadro que água termal é a água mineral em alta temperatura. Além de definir as palavras <i>sopé</i> e <i>cume</i>. Enquanto isso alguns alunos dormem, conversam, leem outros textos, cantam ou ficam no celular.</p> <p>Cada aluno lê um trecho da lenda e fazem pergunta ao final para compreenderem algumas palavras e/ou expressões. P1 pergunta o que é recursos humanos? Quem é o recurso humano para estabelecer leis? Por que a batalha? Os alunos respondem às questões. P1 prossegue explicando que em Timor há pastagens de búfalos. Pergunta onde fica localizada a montanha Loilaco e por que tem esse nome? Por fim pergunta se onde os alunos moram há montanhas importantes com história parecida? Um aluno</p>

			<p>responde que mora num vale onde há montanhas importantes (ex. Pakura), mas não sabe a razão do nome. Relata o fato de haver em seu país um conjunto de montanhas que dizem ser uma serpente e que ao descê-las encontramos uma cidade. Outro aluno dá o exemplo de um cacique que dá nome para a moeda de seu país. No conflito entre espanhóis e índios, esse cacique cai de uma montanha. Outro aluno relata a existência de uma montanha sagrada em seu país enquanto outros não têm conhecimento de montanhas importantes em seu país.</p> <p>P1 mostra a imagem de uma montanha de BH, a serra do Curral, dando detalhes e convidando os alunos para que façam uma visita ao local durante as férias. P1 pergunta se há um sopé ou cume na imagem mostrada, além de ressaltar a existência de um mirante no local.</p>
Literatura	2	Unidade do portal PPPLE <i>Lobolo em Moçambique/Moçambique</i>	<p>P1 inicia a aula entregando as provas de leitura (<i>HQ Carolina</i>) e fazendo a correção das questões. Em seguida, trabalha a unidade sobre Moçambique. Inicia lendo a situação de uso e expectativas de aprendizagem, ressaltando que serão trabalhadas as diferentes visões de casamento. Além disso, serão tratados os tempos do passado.</p> <p>A atividade inicia com a comparação das imagens e P1 pergunta aos alunos onde aconteceu o casamento retratado na imagem (na igreja). Pergunta aos alunos, vocês sabem a diferença entre casamento religioso e civil? Um aluno explica que em seu país é o padre que faz os dois casamentos. P1 explica que, no Brasil, o casamento religioso passou a ter força de lei como o civil e para realizá-los devemos pagar algumas taxas.</p> <p>P1 pergunta para os alunos qual casamento é esse retratado na imagem e os alunos afirmam ser um casamento tradicional. Além disso, diz que esse casamento envolve o pagamento de dote. Um aluno questiona se é comprar. P1 explica que compramos coisas e não pessoas. Outro aluno relata que em seu país há o pagamento de dote (muita coisa), isto é, deve-se ter muito dinheiro. P1 pergunta para esse aluno você vale muito em seu país?</p> <p>Todos riem e o aluno em questão responde que sim, um carro e um boi. Outros alunos acrescentam que seus</p>

			<p>países não existem mais o pagamento de dote, no entanto em outros, deve-se pagar muito, 100 mil em ouro ou em festa, quanto mais dinheiro tem a família mais se pede.</p> <p>P1 diz que no Brasil o comum é o pai da noiva fazer a festa, porém com a crise atual toda a família ajuda. Outro aluno comenta que na Índia paga-se pelo marido e P1 pergunta por que não fazem o contrário também. P1 cita a cerimônia de casamento no Timor, barlaque, onde é pedido ao marido seis búfalos e joias. Caso o marido não tenha no momento do casamento pode ir pagando no decorrer da união. Caso o marido morra os filhos devem assumir a dívida.</p> <p>Um aluno conta para P1 que na Romênia os pais fazem um leilão da filha e que o presidente norte-coreano fez algo parecido com sua irmã, exigindo diploma, mestrado, doutorado e muito dinheiro.</p> <p>P1 diz não concordar e acha um absurdo tudo isso, o homem escolher. Outro aluno intervém e diz que a mulher também deve ter o direito de escolher. Passam a leitura do texto para discutir mais em seguida. Cada aluno lê um trecho e após P1 questiona se o texto critica ou é a favor do lobolo? Todos concordam que o texto apresenta argumentos a favor do lobolo e P1 pergunta como sabemos disso. Um aluno cita que no texto lobolo é colocado como uma prática anti-capitalista e anti-imperialista.</p> <p>P1 pergunta o que os alunos acham disso (lobolo/barlaque) se isso é compra e/ou venda de mulher. Um aluno responde que é compra, pois a mulher não tem direito de escolha. Outro aluno lembra que o casamento só é realizado em seu país nesse contexto quando a mulher tem 18 anos. Apesar disso, há muitos casos de divórcio em seu país.</p> <p>P1 pergunta aos alunos se há muitos casos de divórcio nos países deles. A resposta é positiva, sobretudo em casais mais jovens. P1 afirma que no Brasil acontece da mesma forma. No caso do Timor, o divórcio acontece quando não há filhos. Um aluno pergunta a P1 se há poligamia no Timor. P1 responde que sim mas não é oficial. O marido tem que manter todas as mulheres. Outro aluno afirma ter visto na internet que na África o homem deve ter mais de uma mulher.</p> <p>P1 explica que no Brasil casar novamente sem divórcio é crime. Amante</p>
--	--	--	---

			<p>é permitido e que há países em que o homem tem até 8 mulheres na mesma casa. Pessoalmente, não aprova essa condição da mulher, não conseguiria viver assim. Coloca a mulher numa posição de objeto, desvaloriza a mulher e estamos numa época que isso não é mais necessário.</p> <p>Um aluno afirma que em seu país é permitido se casar com 15 anos pela lei, mas ninguém se casa. No Brasil, explica P1, somente com 18 anos, antes, somente com autorização. E casamento com criança não é permitido.</p> <p>P1 prossegue o trabalho com a unidade solicitando aos alunos que encontrem no texto lido verbos no pretérito. Esses verbos são colocados no quadro e a professora explica que por tratar-se de um texto expositivo/argumentativo não há muitos verbos no pretérito e que esse tempo verbal é mais comum em histórias e diários.</p> <p>Em seguida, P1 distribui a letra da música e os alunos escutam a música. Após, respondem a pergunta da atividade que pede para identificar o tipo de casamento retratado na letra (religioso).</p> <p>P1 prossegue perguntando para os alunos se já participaram de algum casamento diferente. Um aluno conta que já participou de um casamento como dama de honra, já adolescente, e que o vestido deve estar de acordo com a cor da festa.</p> <p>P1 relata como é o formato do casamento no Brasil e os alunos contam, também, como é em seus países. Alguns iguais ao Brasil, outros relatam haver três cerimônias (civil, religioso e tradicional). Um aluno conta que em seu país é parecido com o lobolo, o pai recebe uma quantia em dinheiro que a depender do valor determinará o poder do marido sobre a mulher. Comenta que isso pode dar a impressão que estão vendendo a mulher. Alguns preferem pagar menor valor para o casal poder viver em paz. A cerimônia é composta de três etapas e o menino pode entrar de flores; o melhor amigo do noivo ou noiva entra com roupa parecida com a dos noivos.</p>
--	--	--	--

Programa:	PEC-G		
Disciplina:	Produção Oral em Língua Portuguesa para Estrangeiros		
Total de encontros da disciplina:		Ano:	2017
Professor(a):	P2	Período:	1º/2017

Nº de encontros observados:	2 enc.	Carga horária:	60h
-----------------------------	--------	----------------	-----

Tema	Nºenc.	Atividade	Descrição da aula
Educação e Trabalho	2	<p>Unidade didática do portal PPLE A escola/Brasil</p> <p>Adaptada pelo docente</p>	<p>A aula inicia atrasada pois houve prova no horário anterior. P2 começa a aula corrigindo uma atividade da última aula e recolhe uma produção escrita feita pelos alunos.</p> <p>P2 distribui a atividade que inicia com uma atividade de conversação com perguntas pessoais sobre o início da atividade escolar dos alunos. P2 explica o sistema de ensino brasileiro no quadro: etapas, público/privado, acesso, modalidades etc.</p> <p>Os alunos assistem calados, não fazem pergunta. Tentam entender.</p> <p>P2 explica a responsabilidade estadual (federal, municipal) e LDB no ensino.</p> <p>Os alunos são questionados como é o sistema de ensino nos países deles. Um aluno explica que é muito parecido com o do Brasil e que as escolas particulares são melhores, porém as universidades públicas também são boas (para bons alunos). Outros relatam situação parecida em seus países, escola privada melhor e no nível superior de preferência as públicas. Além disso, relatam haver escolas mantidas por instituições religiosas. Os alunos enfatizam que como o público das escolas privadas paga, não precisam estudar muito. Relatam a falta de professores nas escolas públicas. A preferência dos empresários por alunos diplomados em escolas públicas. Os alunos falam porque escolheram vir para o Brasil e qual o curso pretendido no programa PEC-G, além de darem suas opiniões sobre o ensino que estão recebendo aqui.</p> <p>Na aula seguinte P2 faz uma recapitulação do que foi discutido na aula anterior e prossegue fazendo a atividade 2 sobre a poesia Escola de Paulo Freire. Para introduzir P2 propõe uma discussão sobre o que é poesia, a estrutura de uma poesia. Como conclusões descrevem a presença de rimas, estrofes, versos, tema, conteúdo (atingir o leitor), a expressão de sentimentos, experiências, sensações. P2 ressalta que é para relatar em linhas gerais pois não é o foco da aula fala muito sobre isso. Conclui que o autor da poesia vai falar de sentimentos sobre a escola e passa o vídeo legendado da poesia e pede para que os alunos respondam às perguntas do roteiro. Pede atenção para as questões a e b.</p> <p>Os alunos assistem ao vídeo três vezes, discutem as questões respondidas entre todos.</p> <p>Para os alunos escola não é um prédio, mas pessoas, diversidade, lugar para aprender, onde as pessoas podem melhorar suas habilidades e onde não pode haver desigualdade de gênero. P2 resume que a escola é feita de gente, de interação.</p> <p>Para os alunos o autor vê a escola como um lugar para compartilhar, para ter boa formação, boa educação, descobrir talentos, ser feliz e conhecer outras pessoas, um lugar social, como uma segunda</p>

			<p>casa.</p> <p>P2 pergunta se os alunos compartilham da mesma visão do autor e como eles veem a escola.</p> <p>Para os alunos a escola é um lugar para fazer amigos, para educar-se, saber conviver, onde passamos muito tempo, uma casa. A escola é um lugar onde todos são iguais em relação à classe social, tem lugar para todos, ricos e pobres, somos iguais na escola em razão do uso de uniforme. Para eles, a escola pode favorecer a convivência, criar laços. Um dos alunos pensa que a escola não lugar para fazer amizade. Outras experiências ruins são relatadas como roubo e supremacia dos veteranos.</p> <p>Os alunos acreditam que a escola pode ajudar o sujeito a ser uma pessoa melhor em diferentes aspectos e por meio de variadas experiências.</p> <p>P2 destaca a desigualdade mostrada na poesia.</p> <p>Os alunos entende camaradagem como um laço de confiança, uma atitude amigável, de amor. P2 explica a definição de algumas palavras da poesia e em seguida prossegue a aula com um texto informativo sobre o ensino superior no Brasil. A aula é encerrada.</p>
--	--	--	--

Programa:	PLAC		
Disciplina:	Produção Textual (módulo intermediário)		
Total de encontros da disciplina:		Ano:	2017
Professor(a):	P3	Período:	1º/2017
Nº de encontros observados:	2 enc.	Carga horária:	60h

Tema	Nº enc.	Atividade	Descrição da aula
Amor	2	Unidade didática do portal PPLE <i>Amor/Portugal</i>	<p>P3 inicia aula finalizando uma atividade que ficou da aula anterior sobre a letra da música <i>família</i> do Titãs. Os alunos deviam completar lacunas com palavras (vocabulário). Após isso, P3 distribui um roteiro com cinquenta dúvidas de português para os alunos consultarem durante as aulas do módulo. P3 distribui a unidade do portal e fala qual tema será abordado. Os alunos demonstram curiosidade pelo tema (amor) e dizem ser bom falar de amor. P3 acrescenta outra motivação: por tratar-se de uma unidade de Portugal, das diferenças da língua.</p> <p>P3 complementa a unidade trazendo o poema completo (atividade de preparação), já que havia somente um verso na unidade, além de informações sobre o autor (Mário Cesariny-surrealista). P3 solicita que os alunos façam uma leitura silenciosa e mais tarde todos releem o texto juntos. (leitura oralizada, ao mesmo tempo, da turma). Ocorre correção de pronúncia.</p> <p>P3 pergunta o que é surrealismo para os alunos que respondem ser uma doutrina, fora da realidade. P3 prossegue dizendo que os poemas dessa corrente não são muito rimados... Questiona aos alunos o que eles entenderam, quais imagens observaram e o que o poema sugere. Eles respondem que há muito romantismo, lirismo, sentimento, descrição da amada e que fala da busca de um amor, uma mulher idealizada como numa música de Alejandro Sanz. P3 conclui</p>

		<p>perguntando, e na vida isso acontece? E se alguém mais gostaria de expressar sua opinião. Não houve manifestações.</p> <p>Na atividade seguinte é feita a leitura de uma crônica e cada aluno lê um trecho. Após a leitura P3 adverte duas alunas religiosas (duas freiras) para interpretarem o texto do ponto de vista religioso.</p> <p>Um dos alunos intervém dizendo que é difícil falar de amor no Brasil com toda a crise que estamos passando, tanto para casados como para solteiros. Existe uma falta de amor generalizada tanto aqui como em seu país de origem.</p> <p>P3 prossegue dizendo que o texto relata a diferentes formas como amor é encarado em Portugal. Há uma grande quantidade de dúvidas de vocabulário e P3 começa a explicar algumas palavras e estruturas da língua portuguesa de Portugal, como curiosidade para os alunos.</p> <p>A seguir, como P3 morou em Portugal afirma, retornando ao texto, que eles se casam por amizade. Todos os alunos ficam espantados, não acreditam, outro diz que no Brasil está quase igual.</p> <p>O tema da unidade instiga os alunos e após a leitura iniciam uma discussão com relação ao texto, os alunos afirmam não existir mais amor puro e desinteressado. É preciso ter dinheiro, carro para conquistar um amor. As mulheres só estão pensando em bens materiais e amor a primeira vista não existe mais. Outros alunos defendem que devemos amar mesmo que o outro não tenha nada.</p> <p>P3 prossegue ressaltando o fato de haver um contrato nupcial. Os alunos pensam que o amor vem primeiro e o dinheiro depois. Para eles, os portugueses pensam que o amor é carro, casa, viagens etc.</p> <p>P3 pede que os alunos se voltem para o texto devido à polêmica gerada na sala pelas diferentes opiniões dos alunos.</p> <p>Os alunos continuam, dizendo que o autor do texto não fala de amor de raça preto e branco e que no Brasil as mulheres só querem rapazes branquinhos, existe esse preconceito.</p> <p>Nesse momento, P3 dá um exemplo pessoal afirmando que seus pais tiveram que fugir para se casar já que a família não aceitava o pai negro. Sendo mestiça também sofre preconceito mas que isso pode ser superado. A família de seu namorado não aceitava o relacionamento porque ela tinha pai negro.</p> <p>Os alunos pensam que o preconceito deve ser dito, pois é velado. Os animais não têm preconceito etc. P3 diz que falará sobre racismo em outra aula e pede que os alunos se voltem para o texto.</p> <p>P3 prossegue sanando dúvidas de vocabulário do texto e respondendo as questões propostas para o texto.</p> <p>Em seguida, P3 pede para que os alunos leiam a próxima crônica (cada aluno lê um trecho), explica o vocabulário, o uso do tu, da terceira pessoa e da prosódia da língua em Portugal.</p> <p>P3 explica que a crônica exemplifica o namoro virtual</p>
--	--	--

			comum atualmente e pede para que os alunos respondam às questões. Realiza a correção em grupo e explica rapidamente a gramática e exercício. Ao final da aula pede, como produção escrita (atividade de avaliação), que os alunos escrevam uma carta de amor. É fornecido para os alunos um exercício: poema Todas as cartas de amor são ridículas e opinião sobre isso. No verso deve ser escrita a carta de amor para ser entregue para P3.
--	--	--	---

Programa:	Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira		
Disciplina:			
Total de encontros da disciplina:		Ano:	2017
Professor(a):	P3 e P4	Período:	1º/2017
Nº de encontros observados:	1 enc.	Carga horária:	60h

Tema	Nºenc.	Atividade	Descrição da aula
Música popular brasileira/de massas	1	Unidade didática fornecida pelo docente do curso	<p>P4 inicia a aula perguntando os alunos como foi a visita ao museu Inhotim e começa a apresentar o tema da aula definindo para os alunos o que é MPB no quadro. A partir disso, faz perguntas (da unidade) sobre os gostos musicais dos alunos. P4 escreve no quadro os estilos musicais e fala de gostos dos brasileiros e da importância da música na vida das pessoas. Pede aos alunos que leiam as definições de estilo musicais do infográfico e faz perguntas para sanar dúvidas de compreensão. Nesse momento, chega P3 para auxiliar P4 que era encarregada da aula. P3 complementa e ajuda nas explicações de P4.</p> <p>P4 parece perdida e desconcentrada na condução da aula. Coloca um vídeo de frevo para ilustrar o estilo musical para os alunos.</p> <p>P3 explica no quadro a definição de forró, derivado de <i>for all</i>. P4 inicia a atividade seguinte, nesse instante, P3 solicita que P4 se certifique que os alunos compreenderam o enunciado da questão. Os alunos devem escutar sete letras de música e identificar o estilo musical, marcando dúvidas de vocabulário nas letras das músicas. Essas letras vêm acompanhadas de questões de compreensão. A lista de letras inclui, sucessivamente, Numa casa de reboco (Dominginhos), Requebra (Olodum), sem letra (instrumental), Tristeza pé no chão (Clara Nunes), Pela luz dos olhos teus (Tom Jobim), Moda da vida (Tonico e Tinoco) e Grades do coração (Revelação).</p> <p>Os alunos escutam a primeira letra: Numa sala de reboco e P4 se perde na explicação do vocabulário (ex. casa de reboco) e gramática (lhe, articuladores). P3 usa a todo momento o inglês para facilitar a comunicação com os alunos (franceses). A compreensão do vocabulário da letra torna-se um entrave para os alunos.</p> <p>Passando rapidamente pelo vocabulário, P4 pede que os alunos respondam às questões e em seguida compartilham as respostas. Por haver muitas letras</p>

		<p>P4 decide realizar as próximas questões oralmente. Os alunos respondem questões (primeira música) sobre qual é a visão do eu lírico em relação ao tempo na letra, qual a cena descrita, o que provocou tristeza no eu lírico e o que os alunos entendem por "e nosso amor pede mais fuga do que essa que nos dão".</p> <p>Os alunos respondem que o eu lírico não tem muito tempo para dançar com sua amada. Que os personagens estão dançando, gemendo. Que o baile acabará e não haverá mais o benzinho e com relação à frase que sugere um pedido de mais amor, paixão. P3 complementa que o casal queria ir além da dança, casar-se.</p> <p>Os alunos parecem não compreenderem bem as explicações de P3 e P4.</p> <p>Inicia-se a segunda letra de música: Requebra. P3 e P4 tiram dúvidas de vocabulário e passam para as questões. Os alunos pensam que o estilo musical é o samba. P3 pula a questão que pergunta o que os alunos entendem por "deusa de marrom". Com relação à interpretação de terceira estrofe, os alunos pedem uma resposta para P3 e P4 que diz referir-se ao sentimento do homem para se expressar.</p> <p>Em seguida, escutam a terceira música que na verdade é uma música instrumental de capoeira. Os alunos identificam diversos instrumentos na música, porém, P3 afirma tratar-se de um único instrumento que produz todos os sons. Ao buscar na internet mais informações esclarecem esse impasse. Respondem rapidamente às questões e passam para a próxima letra Tristeza pé no chão. Há uma grande dificuldade para explicar para os alunos o vocabulário da letra. A aula termina com a unidade incompleta. Na aula seguinte haverá uma atividade externa e em seguida o curso finaliza. A aula reservada para a literatura foi substituída pela atividade externa.</p>
--	--	---

O Texto Literário nos Materiais de Outras Disciplinas do PEC (Fonte: wikispace do PEC-G: CEFET-MG, acessado em julho de 2017)

a) Produção Oral em Língua Estrangeira para Estrangeiros:

1. Música Família do grupo Titãs: texto completo, autêntico, atividade de Compreensão oral.
2. Música Zé meningite do grupo Revelação: texto completo, autêntico, atividade de compreensão oral (preencher lacunas/léxico).

b) Produção de Textos Escritos em Língua Portuguesa para Estrangeiros:

1. Música Amanhã eu vou revelar - Pitty: fragmento de texto, atividade de compreensão escrita, exercício de gramática.

c) Portuguesa Básico para Estrangeiros:

Não há arquivos/Livro adotado: Terra Brasil

## ANEXOS

### Atividade 1

#### 4. TUPÃ

Tupã  
Wayaná  
Kaimbé  
Guajá  
Caiapó  
Ajurú  
Tupi  
Pataxó  
Javaé  
Marubo

Deus!

Naus  
Cabral  
Portugueses  
Catequese  
Anchieta  
Corte Real  
Capitania  
Extratativismo!!!!!!

Independência????

Marriot  
Windsor  
Uncle Sam  
Empire  
Globalization  
Abroad  
Delete!  
Oh, my GOD!!!!!!!!!!

Carmem Teresa Elias  
Rio de Janeiro/RJ

Disponível em: <<http://confrariadapoesiainformal.blogspot.com.br/search?q=indio>>. Acessado em: 6 mar. 2016.

- a) Qual é o elemento central no poema?
- b) Pode-se dividir o poema em fases? Quais são elas?
- c) Como cada fase se configura?
- d) O que você compreendeu do poema?

### Atividade 2

**Sob o mesmo céu**

Lenine, Lula Queiroga.

Antes de ouvir a música, coloque a preposição **de** ou a contração da preposição com os artigos **a** ou **o** que acompanham as seguintes palavras:

___ Portugal	___ samba
___ batuque negro	___ forró
___ interior	___ rap
___ capital	___ favela
___ fundo da floresta	___ centro
___ selva urbana	___ periferia
___ pampa	___ maré
___ cerrado	___ palafita
___ megalópole	___ orixás da Bahia
___ pantanal	

Agora ouça a música, confira e insira as preposições **de** ou **a** que acompanham as palavras indicadas abaixo:

___ trem
___ navio
___ motocicleta
___ nado

Fonte: Cunha-Henckel e Ziebell. *Português Tropical*. Berlim: Ministério das Relações Exteriores, 2013.

**Atividade 3**

### Sob o mesmo céu

Lenine, Lula Queiroga.

Brasil,  
Com quantos Brasis se faz um Brasil?  
Com quantos Brasis se faz um país  
chamado Brasil?

Sob o mesmo céu  
Cada \_\_\_\_\_ é uma aldeia, uma pessoa,  
Um sonho, uma nação.  
Sob o mesmo céu,  
Meu coração não tem fronteiras,  
Nem relógio, nem \_\_\_\_\_,  
Só o ritmo de uma canção maior.

A gente vem do tambor do \_\_\_\_\_,  
A gente vem de \_\_\_\_\_,  
Vem do batuque \_\_\_\_\_  
A gente vem do interior e da capital,  
A gente vem do fundo da floresta,  
Da selva urbana dos arranha-céus,  
A gente vem do pampa, do cerrado,  
Vem da megalópole, vem do Pantanal,  
A gente vem de trem, vem de galope,  
De \_\_\_\_\_, de avião, motocicleta,  
A gente vem a nado  
A gente vem do samba, do forró,  
A gente vem do futuro conhecer nosso  
passado.

Brasil,  
Com quantos Brasis se faz um Brasil?  
Com quantos Brasis se faz um País  
chamado Brasil?

A gente vem do rap e da favela,  
A gente vem do \_\_\_\_\_ e da periferia,  
A gente vem da maré, da palafita,  
Vem dos Orixás da Bahia,  
A gente traz um desejo de alegria e de  
\_\_\_\_\_  
E digo mais:  
A gente tem a honra de estar ao seu \_\_\_\_\_  
A gente vem do futuro conhecer nosso  
passado.

Brasil,  
Com quantos Brasis se faz um Brasil?  
Com quantos Brasis se faz um país  
chamado Brasil. (bis)

A gente vem do futuro conhecer nosso  
passado.

Discuta com a/o colega sobre as origens geográficas e culturais do povo do seu país e elabore um texto semelhante ao da letra desta música.

## Atividade 4

### 1. Você sabia?

Há 305 etnias e 274 línguas no Brasil: estudo revela riqueza cultural entre índios no país. O número de indígenas que moram em áreas urbanas brasileiras está diminuindo, mas crescendo em aldeias e no campo. O percentual de índios que falam uma língua nativa é seis vezes maior entre os que moram em terras indígenas do que entre os que vivem em cidades.

Fonte: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36682290>>. Acesso em: jul. 2016.

### 2. Vamos ouvir a música *Povos do Brasil* (3'07), de Maria Bethânia, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E4nfhUj-3o>>. Acesso em: jul. 2016.

#### Povos do Brasil *Maria Bethânia*

Quando o samba começou na areia  
Festa na aldeia de Tupinambá  
Fez brilhar a luz da lua cheia  
Deus Tupã clareia deixa clarear

Jurunas, Guaranis, Caigangues, Caipis  
Terenas, Carajás e Suruis  
Xavantes, Patachós, Apurinãs, Kamayurás  
Cambebas, Canidés e Cariris

São povos do Brasil donos desse chão  
Herança cultural do nosso sangue

Eu sou Tupiniquim, sou Caiapó  
Sou Curumim, Tumbalalá, Caxinawa,  
Yanomani

Parintintim, Tabajara, Tirió, Macuxi  
Potiguara, Anambé, Caxixó, Ticuna  
Tuiuca, Bacairi, Trenacarore, calapalo  
Canoé, Enawenenawe

Quando o samba começou na areia  
Festa na aldeia de Tupinambá  
Fez brilhar a luz da lua cheia  
Deus Tupã clareia deixa clarear

#### **Agora, responda:**

- A música cita algumas etnias indígenas. Você concorda com o trecho "são povos do Brasil, donos desse chão"? Explique.
- Você conhece outros povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro? Cite alguns.
- O que significa "herança cultural do nosso sangue"?

## Atividade 5

4. Vamos assistir a um vídeo sobre uma lenda indígena (7'12).  
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=64MISgBlr9A>>. Acesso em: 11 mar. 2017.
- a) Você conhece alguma outra lenda sobre a formação das estrelas? Pode nos contar?
- b) Escreva, em seu caderno, um e-mail para um amigo contando sobre como é uma aldeia indígena brasileira.

## Atividade 6

Gênero textual – Diário pessoal

O diário é um tipo de texto pessoal<sup>1</sup> em que uma pessoa relata experiências, ideias, opiniões, desejos, sentimentos, acontecimentos e fatos do cotidiano.

Sem dúvida, a linguagem utilizada nos diários pessoais é informal, coloquial, despreocupada e familiar, com uso de expressões populares e gírias.

O diário pode se tornar um importante e valioso documento histórico de registro de uma determinada época, como, por exemplo, o famoso *Diário de Anne Frank* em que a autora adolescente e judia aborda sobre os dias em que passou escondida na Holanda, durante o período do holocausto. Este é o caso, também, do livro *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, de Carolina de Jesus, uma catadora de papel que viveu na favela de Canindé, São Paulo. Nele podemos atestar a árdua luta pela sobrevivência, retratada pelas pessoas que “clamam” por melhores condições de vida.

As principais características do diário são:

- Relatos pessoais
- Histórias verídicas
- Registro de acontecimentos
- Escritos em primeira pessoa
- Registros em ordem cronológica
- Caráter intimista e confidente
- Subjetividade e espontaneidade
- Escrita confessional
- Vocabulário simples
- Presença de vocativo
- Linguagem informal
- Textos assinados

### Atividade

- a) Observe como essas características estão materializadas no livro *Quarto de Despejo*.

Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-diario/>>. Acesso em: 20 mar. 2017. (Texto adaptado)

**1 DE JANEIRO DE 1959** Deixei o leito as 4 horas e fui carregar água. Fui lavar as roupas. Não fiz almoço. Não tem arroz. A tarde vou fazer feijão com macarrão. (...) Os filhos não comeram nada. Eu vou deitar porque estou com sono. Era 9 horas, o João despertou-me para abrir a porta. Hoje eu estou triste.

Leia o trecho retirado do livro *Diário de Anne Frank*:

*Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas, o que não é de espantar; afinal, era meu aniversário. Mas não me deixam levantar a essa hora; por isso, tive de controlar minha curiosidade até quinze para as sete. Quando não dava mais para esperar, fui até à sala de jantar, onde Moortje (a gata) me deu as boas-vindas, esfregando-se em minhas pernas.*

*Pouco depois das sete horas, fui ver papai e mamãe e, depois, fui à sala abrir meus presentes, e você foi o primeiro que vi, talvez um dos meus melhores presentes. Depois, em cima da mesa, havia um buquê de rosas, algumas peônias e um vaso de planta. De papai e mamãe ganhei uma blusa azul, um jogo, uma garrafa de suco de uva, que, na minha cabeça, deve ter gosto parecido com o do vinho (afinal de contas, o vinho é feito de uvas), um quebra-cabeça, um pote de creme para o corpo, 2,50 florins e um vale para dois livros. Também ganhei outro livro, Câmera obscura (mas Margot já tem, por isso troquei o meu por outro), um prato de biscoitos caseiros (feitos por mim, claro, já que me tornei especialista em biscoitos), montes de doces e uma torta de morangos, de mamãe. E uma carta da vó, que chegou na hora certa, mas, claro, isso foi só uma coincidência.(...)*

Observe que, no trecho acima, os tempos verbais estão, em sua maioria, no pretérito perfeito (ganhei, vi, acordei, tive, deu, fui, etc.). As marcas temporais mostram um momento passado: "na sexta-feira", "pouco depois". Essas são características de textos narrativos, em que se conta uma história, com início, meio e fim, com sequências temporais, com verbos no passado. Trata-se, portanto, de um texto do tipo narrativo. Analisando outras características, percebemos que se trata de um diário: o próprio nome do livro e a data no início do texto nos dão essa dica.

Podemos analisar o gênero textual DIÁRIO sob diferentes aspectos:

**Quem escreve:** qualquer pessoa que queira lembrar o que fez dia a dia.

**Para quem escreve:** para ela mesma ou para alguém que um dia será autorizado a lê-lo.

**Por que escreve:** para guardar suas memórias na forma de texto ou para ajudá-la a pensar mais sobre si mesma.

**Onde circula o texto:** em cadernos específicos para isso. Antigamente os diários eram lidos por amigos e parentes do escritor. Mas, geralmente, o diário costuma ser secreto.

**O que não pode faltar:** o relato das ações cotidianas do autor e algumas características formais, como data.

Disponível em: <<http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudo-do-texto/generos-textuais.html>>. Acesso em: 20 mar. 2017. (Texto adaptado)

## Atividade 7

6. Ouça a música *Para todos*, de Chico Buarque.**Para todos**  
**Chico Buarque**

O meu pai era paulista  
 Meu avô, pernambucano  
 O meu bisavô, mineiro  
 Meu tataravô, baiano  
 Meu maestro soberano  
 Foi Antonio Brasileiro

Foi Antonio Brasileiro  
 Quem soprou esta toada  
 Que cobri de redondilhas  
 Pra seguir minha jornada  
 E com a vista enevoada  
 Ver o inferno e maravilhas

Nessas tortuosas trilhas  
 A viola me redime  
 Creia, ilustre cavalheiro  
 Contra fel, moléstia, crime  
 Use Dorival Caymmi  
 Vá de Jackson do Pandeiro

Vi cidades, vi dinheiro  
 Bandoleiros, vi hospícios

Moças feito passarinho  
 Avoando de edifícios  
 Fume Ari, cheire Vinicius  
 Beba Nelson Cavaquinho

Para um coração mesquinho  
 Contra a solidão agreste  
 Luiz Gonzaga é tiro certo  
 Pixinguinha é inconteste  
 Tome Noel, Cartola, Orestes  
 Caetano e João Gilberto

Viva Erasmo, Ben, Roberto  
 Gil e Hermeto, palmas para  
 Todos os instrumentistas  
 Salve Edu, Bituca, Nara  
 Gal, Bethania, Rita, Clara  
 Evoé, jovens à vista

O meu pai era paulista  
 Meu avô, pernambucano  
 O meu bisavô, mineiro  
 Meu tataravô, baiano  
 Vou na estrada há muitos anos  
 Sou um artista brasileiro

a) Explique o título da canção.

b) Com base na letra da canção, indique onde nasceram:

Pai \_\_\_\_\_

Avô \_\_\_\_\_

Bisavô \_\_\_\_\_

Tataravô \_\_\_\_\_

**Atividade 8**

**Iolanda**<sup>1</sup>

Chico Buarque

Iolanda, Iolanda, Iolanda  
Iolanda, Iolanda, Iolanda

Esta canção é mais que mais que uma canção  
Quem dera fosse uma declaração de amor  
Romântica, sem procurar a justa forma  
De que lhe vem de forma assim tão caudalosa

Te amo, te amo  
Eternamente te amo

Se me faltares, nem por isso eu morro-  
Se é pra morrer, quero morrer contigo  
Minha solidão se sente acompanhada  
Por isso às vezes sei que necessito

Teu colo, teu colo  
Eternamente teu colo

Quando te vi, eu bem que estava certo  
De que me sentiria descoberto  
A minha pele vais despindo aos poucos  
Me abres o peito quando me acumulas

De amores, de amores  
Eternamente de amores

Se alguma vez me sinto derrotado  
Eu abro mão do sol de cada dia  
Rezando o credo que tu me ensinaste  
Grito o teu nome e digo à ventania  
Iolanda, Iolanda, eternamente Iolanda

<sup>1</sup> O nome **Iolanda** surge a partir do latim *viola*, que por sua vez, tem **origem** no grego *iolē*. Tem como **significado** "violeta". Na botânica, violeta designa uma flor que se destaca pela sua beleza e que é conhecida em praticamente todo o mundo. No campo dos símbolos, a cor violeta representa equilíbrio e lucidez. Assim, estamos diante de um bonito nome predominantemente feminino que reflete a simbologia das flores que, entre outros, compreende perfeição e juventude. Fonte: <<https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/iolanda/>>. Acesso em: 2 abril 2017.

**Atividade 9**

<b>UNIDADE:</b> Na bossa / Brasil
<b>SITUAÇÃO DE USO:</b> Identificação e reconhecimento de um movimento musical do Brasil.
<b>MARCADORES</b> Cultura; Música; Comportamento.
<b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM:</b> - Conhecer um típico movimento musical brasileiro. - Ampliar vocabulário sobre música e gêneros musicais. - Compreender textos orais e escritos. - Produzir textos orais e escritos.
<b>ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO:</b> <b>Vamos interagir?</b> a) Em seu país teve (ou tem) algum movimento musical que tenha sido considerado de grande impacto na cultura nacional? Comente. b) Assista ao vídeo disponível a seguir, que traz a música “Garota de Ipanema”, interpretada por dois dos grandes expoentes da Bossa Nova: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=KJzBxJ8ExRk">http://www.youtube.com/watch?v=KJzBxJ8ExRk</a> (Acesso em: abr. 2014). b.1. Quais são esses expoentes da Bossa Nova? Você já os conhecia? b.2. Você conseguiu acompanhar a letra da música apenas pela legenda? Comente. c) O texto a seguir é a letra da música que você acabou de escutar. Leia-a e cante com seus colegas. -----

**GAROTA DE IPANEMA 3'54"****Marina** 63744031

( Tom Jobim / Vinicius de Moraes )

JOBIM MUSIC / TONGA ( BMG MUSIC PUBLISHING BRASIL

Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça  
 É ela menina que vem e que passa  
 Num doce balanço, a caminho do mar

Moça do corpo dourado, do sol de Ipanema  
 O seu balançado é mais que um poema  
 É a coisa mais linda que eu já vi passar

Porque estou tão sozinho  
 Porque tudo é tão triste  
 A beleza que existe

A beleza que não é só minha  
 Que também passa sozinha

Ai, se ela soubesse que quando ela passa  
 O mundo inteirinho se enche de graça  
 E fica mais lindo por causa do amor

Encarte da coleção (5 CD) – Bossa Nova – Seleção Reader's Digest.

d) Agora assista ao vídeo:

<http://www.youtube.com/watch?v=miwfEYKiiS8>

Com base no vídeo que você assistiu responda: você já tinha ouvido falar de Bossa Nova? Sabia que foi um movimento musical brasileiro que alcançou o exterior? Já conhecia a música que acabou de ouvir/cantar? Comente com seus colegas.

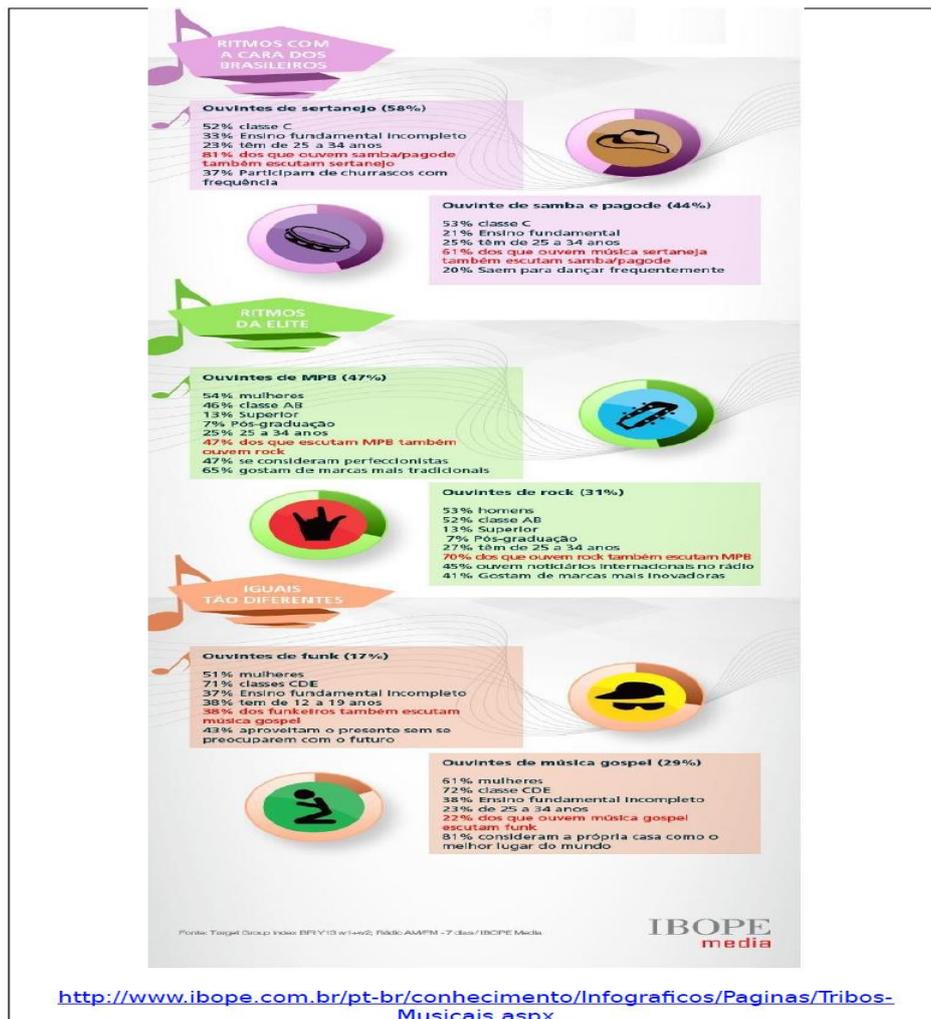
e) Você sabia que 'Bossa Nova' foi um movimento musical revolucionário quando surgiu? Consegue imaginar o porquê disso? Leia no texto a seguir.

**Bossa Nova** é um movimento da música popular brasileira do final dos anos 50, lançado por João Gilberto, Tom Jobim, Vinicius de Moraes e jovens cantores e/ou compositores de classe média da zona sul carioca, derivado do samba e com forte influência do jazz. De início, o termo era apenas relativo a um novo modo de cantar e tocar samba naquela época, ou seja, a uma reformulação estética dentro do moderno samba carioca urbano. Com o passar dos anos, a Bossa Nova tornou-se um dos movimentos mais influentes da história da música popular brasileira, conhecido em todo o mundo, um grande exemplo disso é a música Garota de Ipanema composta em 1962 por Vinicius de Moraes e Antônio Carlos Jobim.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Bossa\\_Nova](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bossa_Nova) Acesso em: abr. 2014.

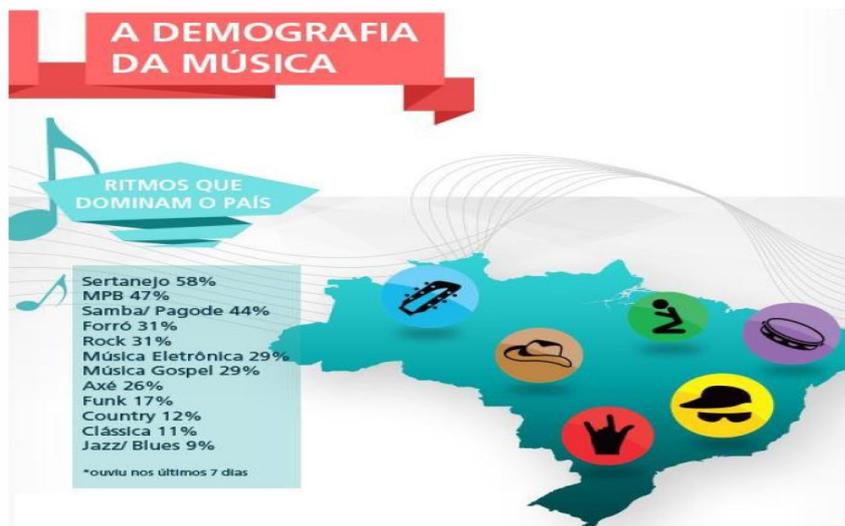
**BLOCO DE ATIVIDADES:**

**Atividade 1:** Você agora sabe um pouco mais sobre a Bossa Nova. Mas e o gosto musical do povo brasileiro? Você conhece? Foi publicado dia 28/10/2013, sob o título: 'Tribos Musicais', um estudo feito pelo IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (<http://www.ibope.com.br>) junto às principais capitais e regiões metropolitanas a respeito dos ouvintes de rádios brasileiras. Veja o infográfico a seguir, produzido a partir dessa pesquisa popular.



Acesso em: abr. 2014.

- A partir da leitura, há poucos ou muitos estilos musicais atualmente no Brasil? Explique.
- A Bossa Nova não surgiu na lista trazida na pesquisa. O que você acha que aconteceu com esse movimento musical?
- Você sabe o que significa a sigla: MPB?
- Conhece algumas músicas brasileiras? Comente.
- Sabe a que ritmo está associada cada música brasileira que você ouve (ou passará a ouvir)?
- Você conhece a expressão: 'estar na fossa'?
- Consegue imaginar o tipo de música que, preferencialmente, é ouvida quando uma pessoa está na fossa? Veja no gráfico que é dado a seguir, que tem uma maior gama de ritmos/gêneros musicais.



<http://www.ibope.com.br/pt-br/conhecimento/Infograficos/Paginas/Tribos-Musicais.aspx>

Acesso em: abr. 2014.

- Você conheceu 6 símbolos relacionados cada um a certo ritmo musical. Contudo, a legenda do infográfico acima traz outros tantos ritmos, sem os

respectivos símbolos. Crie você mesmo esses outros símbolos e os apresente para seu professor e também para seus colegas.

**Atividade 2:** A partir da imagem que é dada na sequência, escreva um texto divulgando uma Escola de Dança para um público de sua escolha: jovem ou terceira idade.



**EXTENSÃO DA UNIDADE:**

- a) Leia a letra da música que é dada a seguir:

**ELA É CARIOCA 2'36"**

**Os Cariocas**

( Tom Jobim / Vinícius de Moraes )

JOBIM MUSIC / TONGA IBMG MUSIC PUBLISHING BRASIL

Ela é carioca, ela é carioca  
Basta o jeitinho dela andar  
Nem ninguém tem carinho assim para dar

Eu vejo na cor dos seus olhos  
As noites do Rio ao luar  
Vejo a mesma luz, vejo o mesmo céu  
Vejo o mesmo mar

Ela é meu amor, só me vê a mim  
A mim que vivi para encontrar  
Na luz do seu olhar a paz que sonhei

Só sei que sou louco por ela  
E pra mim ela é linda demais  
E além do mais ela é carioca  
Ela é carioca

Encarte da coleção (5 CD) – Bossa Nova – Seleção Reader's Digest.

- b) Agora ouça a música no sítio informado e cante junto com seus colegas:  
([http://www.youtube.com/watch?v=VCwdJPx7\\_QY](http://www.youtube.com/watch?v=VCwdJPx7_QY)) (Acesso em: abr. 2014.)

- c) Explique, com suas palavras, para seu colega, a relação que você vê entre "Bossa Nova" e o título desta unidade: 'Tá na fossa?'

**ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO:**

- 1) Leia o trecho de um artigo, a seguir:

**Efeitos da música na evolução do ser**

*Orson Peter Carrara*

A variedade de sons alcançados pelas notas musicais na integração entre instrumentos e vozes humanas exerce grande influência na emoção e no desenvolvimento das criaturas humanas. Claro que com variedades, pois determinada melodia poderá trazer lembranças agradáveis a alguém, provocar

melancolia e até entusiasmo em outras, enquanto nada provoque em muitas pessoas.

<http://www.espirito.org.br/portal/artigos/orson/efeitos-da-musica.html> Acesso em: abr. 2014.

- a) Com base no que você já leu a respeito de música a partir desta unidade, você afirmaria que a música influencia positivamente o ser humano? Por quê?

**2) Leia a reportagem, a seguir:**

### Músicas tocadas em piano agradam pacientes e acompanhantes

Se estiver no Mater Dei, como visitante, paciente ou acompanhante, entre 10h às 11h30 ou 15h30 às 17h, você vai ouvir Beethoven, Mozart, Bach, Villa-Lobos, Chopin, Ravel, Debussy. Além desses compositores clássicos, outros compositores de música popular brasileira fazem parte do repertório apresentado, de segunda a sexta-feira, no 5º andar do bloco II. A iniciativa começou quando o Hospital fez a aquisição do piano, em seguida, foi celebrado acordo com a UFMG e os alunos da escola de música se revezam tocando piano no Mater Dei. O piano está posicionado em espaço estratégico, onde a música pode repercutir para os demais andares do prédio e tornar o ambiente mais agradável e aprazível.



A.O. A pianista Myrian Aubin Jermani coordena o grupo de músicos

Jornal Mater Dei – Ano XXIX – Belo Horizonte – Fev./Mar./Abr. 2010. Pág. 8

- a) Mater Dei é um hospital. Se você tivesse que ser internado ou soubesse que algum amigo seria, acharia interessante ter música (ao piano) no ambiente hospitalar? Por quê?

**3) Você tem um amigo que anda muito triste e desanimado. Aproveite todo o conhecimento que adquiriu nesta Unidade e escreva para ele, indicando que ouça música para relaxar e se distrair. O que você indicaria como terapia musical?**

## Atividade 10

<b>UNIDADE DIDÁTICA:</b> A lenda da montanha de Loilaco / Timor-Leste
<b>SITUAÇÃO DE USO</b> Descrição de características de personalidade e comportamento das pessoas.
<b>MARCADORES</b> Literatura; Cultura; Comportamento.
<b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM</b> - Descrever paisagens. - Compreender lendas. - Argumentar sobre a preservação das lendas. - Escrever um texto persuasivo.
<b>ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO</b> <b>Observe as imagens seguintes e comente-as.</b>
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p><a href="http://milcha.blogs.ua.sapo.pt/">http://milcha.blogs.ua.sapo.pt/</a></p> </div> <div style="text-align: center;">  <p><small>AMRT/CDPM/FMS</small> <a href="http://amrtimor.org/multimedia/fotos/05358.001.087.jpg">http://amrtimor.org/multimedia/fotos/05358.001.087.jpg</a></p> </div> </div> <p>a) Descreva as paisagens apresentadas. b) Como imagina que seja o clima desses locais? Porquê?</p>
<b>BLOCO DE ATIVIDADES</b>
<b>Atividade 1: Leia texto que se segue e responda às questões colocadas.</b>
<b>A lenda da montanha de Loilaco</b>
<p>A montanha de Loilaco situa-se no distrito de Bobonaro e é a mais alta deste distrito. Esta montanha fica entre a água termal de Marobo, subdistrito de Bobonaro e o subdistrito de Maliana. A altitude dessa montanha é de cerca de 1300 metros.</p> <p>O nome dessa montanha surgiu por ter sido travada uma batalha violenta entre o suco de Maganuto e o suco de Tapó, de modo, a obter um campo de agricultura mais vasto e aberto para as suas pastagens, porque, naqueles tempos os nossos antepassados tinham a ambição de expandir os seus sucos, porém, nessa altura não havia uma lei apropriada para regulamentar e, além disso, não existiam</p>

<p>recursos humanos para estabelecer leis.</p> <p>A parte do suco de Tapó foi comandada por um valente homem, denominado de guerreiro “Loi,” enquanto, da parte do suco de Maganuto batizaram o chefe deste grupo com nome de “Laco”.</p> <p>Durante essa luta foram tombados muitos guerreiros das duas partes.</p> <p>Para se evitar esta violenta guerra decidiram manter a paz, e, apesar de serem de diferentes sucos e de diferentes tradições, no entanto, são todos filhos timorenses; essa filosofia até hoje ainda se preservou de geração em geração. E, assim, decidiram realizar uma conferência sobre a paz no sopé da montanha entre os dois sucos que antes guerreavam, e, com espírito timorense juntaram-se os dois nomes numa só palavra “Loilaco”. “Loi” que significa melhor guerreiro (esta palavra “Loi” é a linguagem dialética do suco de Tapó), e “Laco” nome de um guerreiro que gosta de assaltar os inimigos durante à meia-noite), (“Laco” é um animal mamífero noturno).</p> <p>Assim nasceu o nome da montanha de Loilaco.</p> <p style="text-align: right;">Francisco da Costa Tavares-INFORDEPE</p> <p>a) Você conhece a montanha de Loilaco? Onde fica situada?  b) Porque é que esta montanha teve o nome de Loilaco?  c) Qual foi o objetivo principal dessa batalha?  d) No seu distrito existem montanhas? Como se chamam?</p> <p><b>Atividade 2: Descreva um local interessante do seu país ou da sua região.</b></p> <p><b>Atividade 3: Atente em: “ As lendas são património cultural de um povo”</b>  a) Concorda com a afirmação? Justifique.  b) Como é que os povos podem preservar o seu património cultural?</p>
<b>EXTENSÃO DA UNIDADE</b>
<p>Conhece alguma outra lenda. Narre-a num texto escrito.</p>
<b>ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO</b>
<p>Escreva um e-mail a um amigo seu, estrangeiro, que vem visitar Timor, a convencê-lo a ir visitar a montanha de Loilaco.</p>

## Atividade 11

<b>UNIDADE:</b> Lobolo em Moçambique / Moçambique	
<b>SITUAÇÃO DE USO</b>	
Conhecimento das práticas culturais do casamento.	
<b>MARCADORES</b>	
Família; Festividades; Relações sociais.	
<b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o que é lobolo.</li> <li>- Saber sobre as implicações sociais do lobolo.</li> <li>- Detetar os verbos no pretérito perfeito e imperfeito no texto.</li> <li>- Saber contextualizar o tempo passado.</li> </ul>	
<b>ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO</b>	
<p>Observa as imagens e diz a que tipo de casamento corresponde cada uma delas.</p>	
	
	
	
<b>BLOCO DE ATIVIDADES</b>	
<p><b>Atividade 1: Lê e discute o texto com o teu par.</b></p>	
<p>O lobolo apesar de estar regenerado na forma e no conteúdo, mantém até hoje o sentido social que representa, daí que, afirmar que o lobolo é uma compra traduz uma forte agressão naquilo que são os costumes, crenças e práticas culturais do sul de Moçambique. Não sou especialista em matérias de lobolo, mas a experiência e o sentido que dou em particular a esta prática secular que desde a minha meninice tive a oportunidade de acompanhar de perto e em alguns casos participar diretamente no processo da sua realização, fico bastante indignado quando escuto pessoas que, com recurso a créditos e títulos académicos procuram de uma forma <i>“inescrupulosa”</i> deturpar aquilo que é o sentido real e cultural no casamento de raiz, conhecido por “lovolo” ou lobolo no sul de Moçambique. O lobolo como reza a tradição no sul de Moçambique, é uma prática que visa o reconhecimento matrimonial, garantindo a reprodução, estabilidade, compromisso, direitos e deveres entre um homem e mulher, perante as famílias e a comunidade onde estão inseridos. Na linguagem moderna, o lobolo é visto também como uma instituição matrimonial. Ora, esta cerimónia obedece a uma série de requisitos básicos que ao longo de tempo vem sendo adaptados ao contexto e realidade social, económica, política e religiosa de cada família. Segundo contam os mais velhos, antes da massificação do uso da moeda como meio de aquisição de bens de uso e consumo, no sul de Moçambique havia outras modalidades que simbolizavam a passagem da mulher para a família do esposo, sendo usados por exemplo em algumas partes da província de Inhambane a fruta de “kakana” conhecida por “tihaca” e nas linhagens ronga chamado também de “tihacana”. A entrega deste elemento simbólico, não visava a “compra da mulher” e muito menos a transação desta, como fonte de prazer sexual masculino e fonte de procriação familiar. O lobolo visava e ainda hoje visa a união e o reconhecimento de uma relação conjugal. Hoje os tempos mudaram, a realidade é outra e, conseqüentemente, alguns símbolos usados para esta prática também ganharam uma nova configuração, sendo que, continuam a obedecer o “status”</p>	

social de cada família. O lobolo simboliza e vai continuar a legitimar o enlace matrimonial dos moçambicanos do sul, sendo que os bens nele envolvidos não representam nenhum tipo de negócio segundo os moldes imperialistas e capitalistas, mas sim, um símbolo de reconhecimento e gratidão à família geradora da noiva. Viva o lobolo e valorização da cultura moçambicana!

Fonte: [http://macua.blogs.com/moambique\\_para\\_todos/2010/03/o-lobolo-n%C3%A3o-%C3%A9-compra-de-mulher.html](http://macua.blogs.com/moambique_para_todos/2010/03/o-lobolo-n%C3%A3o-%C3%A9-compra-de-mulher.html)

#### Atividade 2: Responde

- Conheces algum tipo de casamento como o “lobolo”?
- Acreditas que o “Lobolo” seja a compra da mulher?
- Sabes o que é “tihacana”?
- Observa as fotos do casamento “Lobolo”. Sabes como são os lobolos atuais e como é realizada a passagem da mulher para a família do esposo?
- No teu país, como são realizados os casamentos?
- Com que idade as pessoas se casam?
- Há muitos divórcios no teu país?

#### Atividade 3: Observa e discute com a tua turma.

- Descreve o que há de diferente no “Lobolo” em relação a outros casamentos realizados em Moçambique?
- Em que contexto social e região os lobolos acontecem?

Atividade 4: Destaca no texto os verbos que estão no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito.

#### EXTENSÃO DA UNIDADE

Ouve a música e diz que tipo de casamento imaginas. Justifica a tua resposta.

**Andança**  
(Beth Carvalho)

[...] Vagando em verso eu vim  
Vestido de cetim

Na mão direita, rosas  
Vou levar  
Olha a lua mansa (me leva amor)  
Se derramar  
Ao luar descansa  
Meu caminhar (amor)  
Meu olhar em festa (me leva amor) [...]

Fonte: <http://letras.mus.br/beth-carvalho/44505/>

#### ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Descreve um casamento em que tu mais gostaste de participar. Descreve como as pessoas estavam vestidas, como era a decoração do local, que tipo de comidas foram servidas.

## Atividade 12



<b>UNIDADE:</b> A Escola é... / PLH
<b>SITUAÇÃO DE USO</b> Reflexão sobre a escola.
<b>MARCADORES</b> Educação; Literatura; Relações pessoais.
<b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM</b> - Reconhecer textos poéticos. - Expressar opinião sobre textos poéticos. - Expressar gostos e preferências
<b>ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO</b>  Assiste ao vídeo que traz a poesia “A Escola é” do grande educador brasileiro Paulo Freire. <a href="http://www.youtube.com/watch?v=A0T9xOAcDMw">http://www.youtube.com/watch?v=A0T9xOAcDMw</a> .

<b>Agora lê o poema. A seguir iremos conversar sobre ele.</b>
<p><b>A ESCOLA</b></p> <p>Escola é... o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, O coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.</p>

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir  
 que não tem amizade a ninguém  
 nada de ser como o tijolo que forma a parede,  
 indiferente, frio, só.  
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
 é também criar laços de amizade,  
 é criar ambiente de camaradagem,  
 é conviver, é se 'amarrar nela'!  
 Ora , é lógico...  
 numa escola assim vai ser fácil  
 estudar, trabalhar, crescer,  
 fazer amigos, educar-se,  
 ser feliz

### BLOCO DE ATIVIDADES

#### Atividade 1: Responde às perguntas abaixo.

a) O autor do texto fala sobre sentimentos que segundo ele são importantes para que a escola seja um ambiente agradável. Refere pelo menos três desses sentimentos.

b) Qual das imagens abaixo ilustra melhor a expressão “se amarrar nela” (ou seja, se amarrar na escola)? Explica porquê.



( )



( )

c) Tu consegues identificar no texto a expressão que o autor usa para dizer que não se deve ser ou fazer alguma coisa? Qual é?

d) O autor do poema é um educador que lutou pelo direito de toda criança de poder ir à escola e trabalhou para que as escolas fossem de qualidade. Ele gostaria que todas as escolas fossem como a escola descrita no texto. Tu achas que as escolas do teu bairro ou da tua cidade são parecidas com a escola do texto? Porquê?

**Atividade 2: Agora vamos falar sobre a tua escola.**

a) Refere três coisas de que gostas na tua escola ou em tua classe.

b) Refere três coisas de que não gostas na tua escola ou na tua classe. No quadro ao lado de cada uma dessas características, diz como esses pontos poderiam ser melhorados.


**ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO**

Agora é a tua vez de escrever um pequeno texto que fale sobre a escola. Se quiseres, podes tentar escrever um pequeno poema. Podes falar sobre a escola onde estudas ou sobre a escola dos teus sonhos.

*A Escola é...*

**Atividade 13**

<b>UNIDADE:</b> Amor/ Portugal	
<b>SITUAÇÃO DE USO</b> Reflexão sobre o amor na atualidade.	
<b>MARCADORES</b> Relações Sociais; Comportamento; Gerações.	
<b>EXPETATIVAS DE APRENDIZAGEM</b> - Compreender e comparar textos escritos. - Utilizar conectores e reconhecer mecanismos de coerência e coesão textual. - Compreender expressões idiomáticas.	
<b>ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO</b>  <i>Ama como a estrada começa.</i>  <b>Em grupo, faça um levantamento das ideias que este poema de Mário de Cesariny lhe sugere.</b>	
<b>BLOCO DE ATIVIDADES</b>	
<b>Atividade 1: Leia a crónica do escritor português Miguel Esteves Cardoso.</b>	
<b>Elogio ao Amor</b>	
<p>Há coisas que não são para se perceberem. Esta é uma delas. Tenho uma coisa para dizer e não sei como hei-de dizê-la. Muito do que se segue pode ser, por isso, incompreensível. A culpa é minha. O que for incompreensível não é mesmo para se perceber. Não é por falta de clareza. Serei muito claro. Eu próprio percebo pouco do que tenho para dizer. Mas tenho de dizê-lo.</p> <p>O que quero é fazer o elogio do amor puro. Parece-me que já ninguém se apaixona de verdade. Já ninguém quer viver um amor impossível. Já ninguém aceita amar sem uma razão. Hoje as pessoas apaixonam-se por uma questão de prática. Porque dá jeito. Porque são colegas e estão ali mesmo ao lado. Porque se dão bem e não se chateiam muito. Porque faz sentido. Porque é mais barato, por causa da casa. Por causa da cama. Por causa das cuecas e das calças e das contas da lavandaria.</p> <p>Hoje em dia as pessoas fazem contratos pré-nupciais, discutem tudo de antemão, fazem planos e à mínima merdinha entram logo em “diálogo”. O amor passou a ser passível de ser combinado. Os amantes tornaram-se sócios. Reúnem-se, discutem problemas, tomam decisões. O amor transformou-se numa variante psico-sócio-bio-ecológica de camaradagem. A paixão, que devia ser desmedida, é na medida do possível. O amor tornou-se uma questão prática. O resultado é que as pessoas, em vez de se apaixonarem de verdade, ficam “praticamente” apaixonadas.</p> <p>Eu quero fazer o elogio do amor puro, do amor cego, do amor estúpido, do amor doente, do único amor verdadeiro que há, estou farto de conversas, farto de compreensões, farto de conveniências de serviço. Nunca vi namorados tão embrutecidos, tão cobardes e tão comodistas como os de hoje.</p>	
<p>Incapazes de um gesto largo, de correr um risco, de um rasgo de ousadia, são uma raça de telefonheiros e capangas de cantina, malta do “tá bem, tudo bem”, tomadores de bicas, alcançadores de compromissos, bananoides, borra-botas, matadores do romance, românticidas. Já ninguém se apaixonava? Já ninguém aceita a paixão pura, a saudade sem fim, a tristeza, o desequilíbrio, o medo, o custo, o amor, a doença que é como um cancro a comer-nos o coração e que nos canta no peito ao mesmo tempo?</p> <p>O amor é uma coisa, a vida é outra. O amor não é para ser uma ajudinha. Não é para ser o alívio, o repouso, o intervalo, a pancadinha nas costas, a pausa que refresca, o pronto-socorro da tortuosa estrada da vida, o nosso “dá lá um jeitinho sentimental”. Odeio esta mania contemporânea por sopas e descanso. Odeio os novos casalinhos. Para onde quer que se olhe, já não se vê romance, gritaria, maluquice, facada, abraços, flores. O amor fechou a loja. Foi trespassada ao pessoal da pantufa e da serenidade. Amor é amor. É essa beleza. É esse perigo. O nosso amor não é para nos compreender, não é para nos ajudar, não é para nos fazer felizes. Tanto pode como não pode. Tanto faz. É uma questão de azar.</p> <p>O nosso amor não é para nos amar, para nos levar de repente ao céu, a tempo ainda de apanhar um bocadinho de inferno aberto. O amor é uma coisa, a vida é outra. A vida às vezes mata o amor. A “vidinha” é uma convivência assassina. O amor puro não é um meio, não é um fim, não é um princípio, não é um destino. O amor puro é uma condição. Tem tanto a ver com a vida de cada um como o clima. O amor não se percebe. Não é para perceber. O amor é um estado de quem se sente. O amor é a nossa alma. É a nossa alma a desatar. A desatar a correr atrás do que não sabe, não apanha, não larga, não compreende.</p> <p>O amor é uma verdade. É por isso que a ilusão é necessária. A ilusão é bonita, não faz mal. Que se invente e minta e sonhe o que quiser. O amor é uma coisa, a vida é outra. A realidade pode matar, o amor é mais bonito que a vida. A vida que se lixe. Num momento, num olhar, o coração apanha-se para sempre. Ama-se alguém. Por muito longe, por muito difícil, por muito desesperadamente. O coração guarda o que se nos escapa das mãos. E durante o dia e durante a vida, quando não está lá quem se ama, não é ela que nos acompanha – é o nosso amor, o amor que se lhe tem. Não é para perceber. É sinal de amor puro não se perceber, amar e não se ter, querer e não guardar a esperança, doer sem ficar magoado, viver sozinho, triste, mas mais acompanhado de quem vive feliz. Não se pode ceder. Não se pode resistir. A vida é uma coisa, o amor é outra. A vida dura a Vida inteira, o amor não. Só um mundo de amor pode durar a vida inteira. E valê-la também.</p> <p style="text-align: right;">Miguel Esteves Cardoso</p>	
<p>a. Qual a opinião do autor sobre o tema da crónica? b. Qual é o objectivo desta crónica? c. Quais os motivos apresentados pelo cronista que justificam esta escolha? d. Explique a expressão <i>entram logo em “diálogo”</i> (l. 6). e. Concordará o autor com: <i>Amor é fogo que arde sem se ver/ É ferida que dói e não se sente/ É um contentamento descontente/ É dor que desatina sem doer</i> (Luís de Camões)? Justifique a sua resposta com uma frase do texto.</p>	
<b>Atividade 2: Ordene os parágrafos da crónica de Manuel Halpern.</b>	
<b>Número</b>	<b>Parágrafo</b>
	E foram felizes para sempre? Vamos lá experimentar. Primeiro, descobriram que tinham uma carrada de amigos em comum, depois verificaram uma imensa afinidade musical. Às tantas o Pedro já só colocava <i>posts</i> na esperança que a Maria pusesse um

	'gosto' e a Maria punha um 'gosto' mesmo nas coisas de que não gostava. Depois aperceberam-se que ambos não ligavam ao futebol, mesmo quando jogava a seleção. E dos gostos e comentários passaram para o <i>chat</i> . E do <i>chat</i> para aquele bar onde se tinham conhecido. E do bar, enfim, para outros sítios. Mesmo antes de se casarem, oficializaram a relação na rede. E hoje fartam-se de trocar corações e <i>smiles</i> a propósito de nada, para irritação dos amigos.
	Ou então... A Maria, que tinha mais de um milhar de amigos virtuais, punha <i>posts</i> de músicas modernas que Pedro gostava. Ficou impressionado com a afinidade e as referências comuns. E colocava sempre um gosto. Também ia postando músicas, na esperança que ela ouvisse. A maior parte das vezes, ela nem sequer via os <i>posts</i> . Mas, uma vez ou outra, quando se cruzava com um vídeo de uma banda de que gostava, lá punha o <i>like</i> , mesmo sem ouvir. Passaram-se meses. Até que, por coincidência, voltaram ambos ao mesmo bar. Ao vê-la, Pedro, embevecido, aproximou-se e disse-lhe: "Olá! Lembras-te de mim? Somos amigos no Facebook". Disse isto com uma segurança estranha, como se uma amizade virtual garantisse a memória ou a permanência física. Se ele lhe dissesse que era aquele cujo ícone era uma imagem do Spirou, ela talvez se lembrasse, mas ele não lhe disse nada disso. A Maria, despachada, agiu como se se lembrasse perfeitamente do Pedro, e exclamou um "Olá, estás bom?", deu-lhe dois beijos na cara e continuou para o fundo da sala. Para ir ter com os amigos.
	A Maria e o Pedro encontraram-se numa festa de um bar. Simpatizaram um com o outro, trocaram dois dedos de conversa e foram-se embora. Se isto tivesse acontecido em 2002, talvez, por gentileza, tivessem trocado números de telefone e <i>e-mails</i> , mas nunca se telefonariam nem se escreveriam, sobretudo porque não saberiam o que dizer. E, passadas algumas semanas, olhariam com espanto para a agenda, "Quem é este? Como é que este número veio aqui parar?" E apagariam o contacto, para poupar a memória do telemóvel. Mas como isto se passou em 2012, o Pedro perguntou-lhe: "Estás no Facebook?", lugar comum dos tempos que correm. Como ela disse que sim, adicionou-a como amiga naquele instante, através do seu Blackberry. Ela confirmou no iPhone. Riram-se e foram-se embora. E o que aconteceu? Por um lado, ficou o registo, como numa espécie de diário, o Pedro conheceu oficialmente a Maria no dia 5 de março de 2012 (...). Por outro lado, prolongou-se o efémero: aquele que estava para ser um encontro sem história passou a ter uma continuação potencial, a virtualidade deu-lhe um segundo início.

### Atividade 3: Com base no texto, responda às seguintes questões.

- Selecione a informação mais importante em cada um dos parágrafos anteriores e dê-lhes um título.
- A Maria e o Pedro conheceram-se num bar, simpatizaram um com o outro. Segundo o autor, se a situação retratada tivesse ocorrido em 2002 ter-se-ia passado da mesma forma? Justifique a sua resposta.
- Delimite os cenários, hipotéticos, apresentados pelo cronista e indique os tempos/modos verbais mais utilizados.
- Graficamente, como apresenta o autor o discurso directo?
- Explique o significado de *trocaram dois dedos de conversa* (l. 2)
- Selecione, no texto, conectores que expressem: oposição, alternativa, sequência temporal e síntese.

### EXTENSÃO DA UNIDADE

Substitua os conectores destacados por outros com valor contextual

equivalente:

- Esta é uma delas. Tenho uma coisa para dizer e não sei como hei-de dizê-la. Muito do que se segue pode ser, **por isso**, incompreensível (ll. 1 e 2).
- O resultado é que as pessoas, **em vez de** se apaixonarem de verdade, ficam "praticamente" apaixonadas (ll. 16 e 17).

Volte aos textos da Unidade e localize outros conectores.

### ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Delimite, no texto abaixo, as várias sequências que o integram e indique o tema de cada uma delas.

#### Amor

Presente na simbologia do amor - ora representado por Cupido, filho dos deuses romanos Marte e Vénus, ora por Eros, filho dos deuses gregos Afrodite e Hermes - está a união dos contrários, o yin e yang dos orientais. O amor é o retorno à unidade inicial e absoluta, ao equilíbrio, à capacidade de completar. O amor conseguido e atingido une e eleva, enriquece a união dos indivíduos. O amor defraudado e perverso destrói e escraviza pelo egoísmo. A imagem do jovem Cupido, que lança setas com o objetivo de despertar os amorosos para um amor irremediável, está presente em quase todas as culturas. Essa criança, também chamada de Querubim, é, por vezes, representada segurando o Mundo na mão como se fosse o responsável pela continuação da espécie, de que teria o poder absoluto. Os cupidos renascentistas, cujo nome significa "prazer", "luxúria", "desejo" e também "amor", eram a representação latina do deus grego Eros. O conflito entre a Alma e o Amor foi celebrado na mitologia por Psique e Eros. Psique, a jovem de beleza perfeita que não encontra noivo, é sacrificada ao "monstro" mas acaba por viver feliz na sua companhia. Sem saber da identidade do seu noivo - condição, aliás, imposta, em troca da felicidade eterna -, que a visita na penumbra da noite, Psique descobre que no momento em que o conhecer perderá a sua felicidade. Um dia Psique não aguenta a curiosidade e, influenciada pelas suas irmãs, acende uma vela sobre o belo rosto de Eros adormecido. Um pingo de cera acorda o Amor, que foge deixando Psique infeliz e à mercê do despotismo de Afrodite, mãe de Eros. No final feliz, Eros voltará, com a permissão de Zeus, para desposar Psique. A simbologia é óbvia: Psique - a alma - está tentada a conhecer o amor - Eros - e isso acontece na penumbra, no abandono ao desconhecido que é o plano da felicidade. A razão simbolizada pela família obriga Psique a querer racionalizar o amor mas, quando o quer ver na realidade, este foge-lhe, só voltando a concretizar-se quando é abençoado por Zeus, ou seja, quando deixa de ser só físico e se torna espiritual.

[http://www.infopedia.pt/\\$amor](http://www.infopedia.pt/$amor)

**Todas as Cartas de Amor são Ridículas**

Todas as cartas de amor são  
Ridículas.  
Não seriam cartas de amor se não fossem  
Ridículas.

Também escrevi em meu tempo cartas de amor,  
Como as outras,  
Ridículas.

As cartas de amor, se há amor,  
Têm de ser  
Ridículas.

Mas, afinal,  
Só as criaturas que nunca escreveram  
Cartas de amor  
É que são  
Ridículas.

Quem me dera no tempo em que escrevia  
Sem dar por isso  
Cartas de amor  
Ridículas.

A verdade é que hoje  
As minhas memórias  
Dessas cartas de amor  
É que são  
Ridículas.

(Todas as palavras esdrúxulas,  
Como os sentimentos esdrúxulos,  
São naturalmente  
Ridículas.)

Álvaro de Campos (...)

(CAMPOS, Álvaro de. In: PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1969.p.399-400)

1 – Você concorda com o poeta: *as cartas de amor são ridículas*? Por quê?

## Atividade 14

### Aula 13: Música Popular Brasileira/ de massas

1. Você tem o costume de ouvir música?
2. Qual estilo musical mais te agrada?
3. Você costuma frequentar eventos relacionados à música como shows e festivais?
4. Para você, qual é a importância da música na vida das pessoas?
5. Você teve a oportunidade de conhecer algum estilo musical brasileiro? Qual?
6. Você é capaz de cantar alguma música brasileira? Qual?

#### Parte 1 – Estilos Musicais Brasileiros

Leia o infográfico marcando as palavras que você não conhece:

**ESTILOS MUSICAIS BRASILEIROS**

No Brasil, a música é uma das manifestações mais importantes da arte e da cultura nacional. Cada parte do Brasil é caracterizada por um estilo musical particular.

**SERTANEJO**  
É um gênero musical brasileiro que foi inventado em meados de 1910 por compositores rurais e urbanos. A cantoria pode parecer triste e camarenta, mas junto ao som da viola sua dança é divertida e alegre. O estilo da música é romântica e tem referência em histórias do sertão e do povo caipira que está em São Paulo e no Interior.

**FORRÓ**  
É um ritmo musical brasileiro de origem nordestina. Com semelhanças com algumas danças europeias, o forró tem variados em seu ritmo e dança, o mais tradicional é chamado de pé-de-sebra, mas há também o xaxado, baião, quadrilha, xote, forró universitário, entre outros. É especialmente popular nas cidades de Caruaru e Campina Grande.

**AXÉ**  
Surte origem na década de 80 durante a carnavalesco Salvador e tem influência do ritmo pernambucano e também, após a chegada do funk no Brasil, há influência do funk. O som é alegre e energético, com o uso de instrumentos como o tamborim e a palmas, que significam energia positiva.

**CAPOEIRA**  
É uma expressão cultural afro-brasileira de defesa pessoal que foi trazida pelos escravos africanos para o Brasil no século XV. Foi proibida até a década de 30 até o presidente Getúlio Vargas a transformar em esporte nacional brasileiro. Em novembro deste ano, a Roda de Capoeira recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO.



Fonte: <http://blog.bestday.com.br/estilos-musicais-brasileiros-infografia/>

**Atividade:** Com base na descrição dos estilos, escute às músicas e tente adivinhar a qual estilo musical elas pertencem. Enquanto escuta, anote as palavras que não conhece.

#### MÚSICA 1

##### Numa Sala De Reboco

*Dominginhos (versão: T.F.)*

Todo tempo enquanto houver pra mim é pouco  
Pra dançar com meu benzinho numa sala de reboco  
Todo tempo enquanto houver pra mim é pouco  
Pra dançar com meu benzinho numa sala de reboco

Enquanto o fole tá tocando, tá gemendo  
Vou dançando, vou dizendo meu sofrer pra ela só  
E ninguém nota que eu estou lhe conversando  
E nosso amor vai aumentando, e pra coisa mais melhor?

Todo tempo enquanto houver pra mim é pouco  
Pra dançar com meu benzinho numa sala de reboco

Todo tempo enquanto houver pra mim é pouco  
Pra dançar com meu benzinho numa sala de reboco

Só fico triste quando o dia amanhece  
Ai, meu Deus se eu pudesse acabar a separação  
Pra nós viver igualado a sanguessuga  
E nosso amor pede mais fuga do que essa que nos dão

Todo tempo enquanto houver pra mim é pouco  
Pra dançar com meu benzinho numa sala de reboco  
Todo tempo enquanto houver pra mim é pouco  
Pra dançar com meu benzinho numa sala de reboco

Fonte: <https://www.letras.mus.br/dominguinhos/1128472/>

**Perguntas:**

1. Qual é a visão do eu lírico em relação ao tempo?
2. Qual cena é descrita na estrofe 2?
3. O que provoca a tristeza do eu lírico na estrofe 4?
4. O que você entende por: "E nosso amor pede mais fuga do que essa que nos dão".

Em literatura, o "eu lírico"  
é quem narra a poesia  
em primeira pessoa;  
a personagem que expressa  
sua vivência por meio do poema.

Estilo da música 1: \_\_\_\_\_

**MÚSICA 2**

**Requebra**

*Olodum*

[Que beleza, gente boa! Rebola comigo, sassarica! Vai! Vai!]

Ô, Requebra, requebra, requebra assim  
Pode falar, pode rir de mim (4 vezes) Requebra!

Deusa de marrom, jeito sensual  
Quando ela passa agita a cidade  
Pois é carnaval (2 vezes)

Eu já falei que te quero,  
Não tenho vergonha de te assumir (não, não)  
Pois o homem não vive  
Se o seu sentimento não admitir (2 vezes)

Pode requebrar, pode requebrar  
Requebra, requebra, requebra assim  
Pode falar, pode rir de mim (4 vezes) Requebra!  
Faça o que quiser, mas eu não vou te esquecer  
Quero você, amor!(2 vezes) Requebra!

Requebra, requebra, requebra assim  
 Pode falar, pode rir de mim (4 vezes) Requebra....

Até no chão!  
 Embaixo, embaixo, embaixo, embaixo- ôôô  
 Em cima, em cima ,em cima, em cima -ôôô  
 Vai mainha!

Fonte: Adaptado. <https://www.lettras.mus.br/olodum/47818/>

**Perguntas:**

1. Em quais situações você imagina que este estilo musical é ouvido?
2. Você acha que ele pode ser dançado individualmente, com um par ou em conjunto?
3. Como você entende a expressão “Deusa de marrom”?
4. O que você pode comentar sobre a estrofe 3?

Estilo da música 2: \_\_\_\_\_

**MÚSICA 3**

[Não possui letra]

**Perguntas:**

1. Você consegue identificar quantos instrumentos são tocados na música? Você reconhece algum deles?
2. Em quais situações você imagina que este estilo musical é ouvido?
3. Qual a sua impressão sobre a música?

Estilo da música 3: \_\_\_\_\_

**MÚSICA 4**

**Tristeza Pé no Chão**

*Mamão (versão: Clara Nunes)*

Dei um aperto de saudade  
 No meu tamborim  
 Molhei o pano da cuíca  
 Com as minhas lágrimas  
 Dei meu tempo de espera  
 Para a marcação e cantei  
 A minha vida na avenida sem empolgação (2 vezes)

- 2 Vai manter a tradição  
Vai meu *bloco* tristeza e pé no chão (2 vezes)
- 3 Fiz o *estandarte* com as minhas mágoas  
Usei como *destaque* a tua falsidade  
Do nosso desacerto fiz meu *samba enredo*  
Do velho som da minha *surda* dividi meus versos
- Vai manter a tradição  
Vai meu bloco tristeza e pé no chão (2 vezes)
- 5 Nas platinelas do *pandeiro* coloquei surdina  
Marquei o último *ensaio* em qualquer esquina  
Manchei o verde esperança da nossa *bandeira*  
Marquei o dia do *desfile* para quarta-feira
- Vai manter a tradição  
Vai meu bloco tristeza e pé no chão (2 vezes)

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/clara-nunes/120357/>

**Perguntas:**

1. A que se referem as palavras sublinhadas?
2. A qual festa popular brasileira fazem referência as palavras em *itálico*?
3. O que expressam as palavras em destaque?
4. Como você compreende a estrofe 3?
5. Explique o verso “marquei o dia do desfile para quarta-feira”.
6. De maneira geral, do que trata a letra?

Estilo da música 4: \_\_\_\_\_

**MÚSICA 5**

**Pela Luz Dos Olhos Teus**  
*Tom Jobim (com Miúcha)*

Quando a luz dos olhos meus  
E a luz dos olhos teus  
Resolvem se encontrar

Ai, que bom que isso é, meu Deus  
Que frio que me dá  
O encontro desse olhar

- 3 Mas se a luz dos olhos teus  
Resiste aos olhos meus

---

Só pra me provocar

- 4 Meu amor, juro por Deus  
Me sinto incendiar
- 5 Meu amor, juro por Deus  
Que a luz dos olhos meus  
Já não pode esperar
- 6 Quero a luz dos olhos meus  
Na luz dos olhos teus  
Sem mais la ra ra ra
- Pela luz dos olhos teus  
Eu acho, meu amor, que só se pode achar  
Que a luz dos olhos meus precisa se casar  
[La ra ri ra ra ra]

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/tom-jobim/73343/>

**Perguntas:**

1. Como você explicaria a “luz dos olhos” de que fala a música?
2. Descreva os momentos contidos nas estrofes:  
a) 1 e 2      b) 3, 4, 5 e 6      c) 7
3. Para você, qual é o tema da música?

Estilo da música 5: \_\_\_\_\_

<b>MÚSICA 6</b>
-----------------

**Moda da Vida**

*Tonico e Tinoco*

*Alembro e tenho saudade  
Quando eu tinha oito anos  
Eu não imaginava em nada  
Minha vida era brincando  
Amontava em qualquer pau  
E saía galopeando*

- 2 *Veio a minha mocidade  
Com prazer e desengano  
Judiado de muitas moças  
E muitas também judiando  
O *mió* tempo da vida  
A gente passa namorando*

Vai manter a tradição  
Vai meu *bloco* tristeza e pé no chão (2 vezes)

Fiz o *estandarte* com as minhas mágoas  
Usei como *destaque* a tua falsidade  
Do nosso desacerto fiz meu *samba enredo*  
Do velho som da minha *surda* dividi meus versos

Vai manter a tradição  
Vai meu bloco tristeza e pé no chão (2 vezes)

Nas platinelas do *pandeiro* coloquei surdina  
Marquei o último *ensaio* em qualquer esquina  
Manchei o verde *esperança* da nossa *bandeira*  
Marquei o dia do *desfile* para quarta-feira

Vai manter a tradição  
Vai meu bloco tristeza e pé no chão (2 vezes)

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/clara-nunes/120357/>

#### Perguntas:

1. A que se referem as palavras *sublinhadas*?
2. A qual festa popular brasileira fazem referência as palavras em *itálico*?
3. O que expressam as palavras em destaque?
4. Como você compreende a estrofe 3?
5. Explique o verso “marquei o dia do desfile para quarta-feira”.
6. De maneira geral, do que trata a letra?

Estilo da música 4: \_\_\_\_\_

### MÚSICA 5

#### Pela Luz Dos Olhos Teus

*Tom Jobim (com Miúcha)*

Quando a luz dos olhos meus  
E a luz dos olhos teus  
Resolvem se encontrar

Ai, que bom que isso é, meu Deus  
Que frio que me dá  
O encontro desse olhar

Mas se a luz dos olhos teus  
Resiste aos olhos meus

Um dia *entremo* na igreja  
Muita gente acompanhando  
Minha noiva ia de apar  
De alegria *inté* chorando  
Duas vida diferente  
Numa vida só juntando

Fui *arrecebendo* os fio  
Que Deus ia me mandando  
Ai, pro mesmo que eu passei  
Os *fio* já tão passando  
Cada botão que se abre  
A roseira vai murchando

Um dia *oiei* no *espeio*  
Fiquei triste imaginando  
Meu cabelo tão pretinho  
Agora já está pintando  
Meu rosto formoso e liso  
Também já vai se enrugando

Meus senhores *arreparem*  
Do tempo que vai passando  
O relógio indiferente  
As horas ele vai marcando  
É a vida que vai-se embora  
É a morte que vai chegando

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/tonico-e-tinoco/1903125/>

#### Perguntas:

1. Você conhece as palavras em *itálico*? Elas se parecem com palavras que você já conhece em Português?
2. Uma das características deste estilo musical é conter palavras que são muito utilizadas por pessoas que vivem nos campos, ou por pessoas que saíram do campo para viver em cidades grandes. Em seu país, há diferenças na pronúncia das palavras de acordo com a região de onde as pessoas são?
3. De que momento trata cada uma das estrofes?
4. Na sua opinião, o que justifica o título “Moda da vida”?

Estilo da música 6: \_\_\_\_\_

PROLOGO DO CURSO, 2011/1

**MÚSICA 7**

**Grades do Coração**

*Mauro Jr. - Xande - João Carlos / Grupo Revelação*

Quando eu te vi pela primeira vez  
Me encantei com o seu jeitinho de ser  
Seu olhar tão lindo me fez viajar  
Vi no seu sorriso imenso mar

Fiz uma canção pra nunca esquecer  
O momento em que eu conheci você  
Era uma linda noite de verão  
Você despertou minha emoção

Passei a minha vida a procurar  
Alguém que eu pudesse entregar  
A chave para abrir meu coração  
Tirar de vez do peito a solidão

Já tentei, não dá para esconder  
O amor que sinto por você  
É luz, desejo, encanto e sedução  
Ardente como a fúria de um vulcão

A paixão me pegou  
Tentei escapar, não consegui  
Nas grades do meu coração  
Sem querer eu te prendi

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/grupo-revelacao/grades-do-coracao.html>

**Perguntas:**

1. Para quem você acha eu esta música foi escrita?
2. Como você entende o verso "vi no seu sorriso imenso mar"?
3. Explique o que você compreende da estrofe 3.
4. O que seria, para você, um amor "ardente como a fúria de um vulcão" (estrofe 4)?
5. O que é ser "pego pela paixão"?
6. Como você explica os versos "nas grades do meu coração / sem querer eu te prendi"?

Estilo da música 7: \_\_\_\_\_

- 1- De qual música você mais gostou? Por quê?
- 2- Você acha que alguns dos estilos apresentados têm a sonoridade parecida? Se sim, quais?
- 3- Algumas das letras abordam temas parecidos? Se sim, quais?
- 4- Em sua opinião, qual ritmo é o mais alegre? E o mais triste?
- 5- Quais estilos agradariam mais seus amigos?
- 6- Algum dos estilos apresentados se parece com algum estilo do seu país? Comente.