



Universidade de Brasília (UnB)

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Letras - Português do Brasil como Segunda Língua

BRUNA DE AGUIAR ANDRADE

Textos Literários no ensino de Português Língua Pluricêntrica: análise de unidades didáticas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)

Brasília

2024

Bruna de Aguiar Andrade

Textos Literários no ensino de Português Língua Pluricêntrica: análise de unidades didáticas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras - Português do Brasil como Segunda Língua.

Orientador(a): Prof. Tábata Quintana Yonaha

Brasília

2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

Bruna de Aguiar Andrade

Textos Literários no ensino de Português Língua Pluricêntrica: análise de unidades didáticas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Português do Brasil como Segunda Língua.

Data da aprovação: 16/09/2024

“As palavras são pálidas sombras de nomes esquecidos. Assim como os nomes têm poder, as palavras têm poder. Elas podem acender fogueiras na mente dos homens. As palavras podem arrancar lágrimas dos corações mais empedernidos. Existem sete palavras que farão uma pessoa amá-lo. Existem 10 palavras que dobrarão a vontade de um homem forte. Mas uma palavra não passa de uma pintura do fogo. O nome é o fogo em si.”

O nome do vento - Patrick Rothfuss

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família que tem colocado meus estudos em primeiro lugar, sempre me incentivando a construir minha vida através da educação. Sem o apoio deles eu não estaria aqui.

Agradeço também ao meu companheiro João Carlos, responsável por me ajudar em diferentes áreas da minha vida, mas este TCC não teria acontecido sem o apoio e ajuda dele em momentos difíceis. Obrigado por não ter me deixado desistir deste trabalho e por segurar a minha mão mesmo quando eu achava que não merecia.

Agradeço ao meu amigo Lucas, que tem aguentado minhas crises existenciais causadas pela UnB e pelos desafios da vida. Saitama, você é massa demais.

Também devo um agradecimento especial para a minha querida orientadora de PIBIC e TCC. Táбата, você foi responsável por eu ter me envolvido verdadeiramente com o curso após a pandemia. Me motivou em momentos de desespero (as reuniões de orientação que os digam), e fez com que eu me sentisse capaz de ser uma pesquisadora. Sem você, o PBSL não teria ganhado cor para mim.

Por fim, agradeço a Deus e aos meus queridos mentores pelas conquistas e por encher minha vida de pessoas que me encheram e me enchem de alegria. A vida é mais bonita com elas.

Textos Literários no ensino de Português Língua Pluricêntrica: análise de unidades didáticas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)

Bruna de Aguiar Andrade

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar a aplicação de textos literários em unidades didáticas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE). O português é uma língua pluricêntrica, sendo encontrado em quatro continentes. Os países de língua portuguesa fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), uma instituição internacional que promove uma gestão multilateral da língua, assim como o desenvolvimento e promoção do português no cenário internacional. No âmbito de ensino e aprendizagem, esse compartilhamento da língua impulsionou a iniciativa da criação do PPPLE no qual coordenam de forma cooperativa oferecendo materiais didáticos para professores de PLE/PLNM em diferentes contextos de atuação. As unidades didáticas integram aspectos linguísticos, culturais e históricos a partir de um ensino contextualizado das variedades do português, utilizando diferentes materiais autênticos que circulam nos mais variados espaços da língua. Os textos literários têm sido apontados como ricos insumos para o ensino de línguas, em especial o ensino de PLE, no entanto, a partir da nossa análise foi possível evidenciar que a presença desses documentos autênticos em do PPPLE pouco explora seu potencial didático para o ensino de PLE/PLNM.

Palavras-chave: Ensino de línguas, Literatura, Português Língua Estrangeira, Português Língua Pluricêntrica.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the use of literary texts in teaching units from the Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE). Portuguese is a pluricentric language, found on four continents. The Portuguese-speaking countries are part of the Community of Portuguese-Speaking Countries (CPLP), an international institution that promotes multilateral management of the language, as well as the development and promotion of Portuguese on the international stage. In the area of teaching and learning, this sharing of language led to the initiative to create the PPPLE, in which they coordinate cooperatively to offer teaching materials for PLE/PLNM teachers in different contexts. The teaching units integrate linguistic, cultural and historical aspects through contextualized teaching of Portuguese varieties, using different authentic materials that circulate in the most varied language spaces. Literary texts have been pointed out as rich inputs for language teaching, especially for the teaching of PLE, however, from our analysis it was possible to see that the presence of these authentic documents in the PPPLE does little to exploit their didactic potential for the teaching of PLE/PLNM.

Keywords: Language teaching, Literature, Portuguese as a Foreign Language, Portuguese as a Pluricentric Language.

FIGURAS

Figura 1- Página de pesquisa de unidades didáticas do PPPLE.....	13
Figura 3- Atividade de Preparação da Unidade O Coelho e o Leão.....	28
Figura 4- Bloco de Atividades da Unidade O Coelho e o Leão.....	28
Figura 5- Bloco de Atividades da Unidade O Coelho e o Leão.....	29
Figura 6- Extensão da Unidade da Unidade O Coelho e o Leão.....	30
Figura 7- Atividade de Preparação da Unidade O galo que virou símbolo nacional.....	33
Figura 8- Bloco de atividades da Unidade O galo que virou símbolo nacional.....	34
Figura 9- Atividade de Avaliação da Unidade O galo que virou símbolo nacional.....	35
Figura 10- Extensão da Unidade da Unidade Mãos a Obra.....	38
Figura 11- Atividade de Preparação da Unidade Lendo Mia Couto.....	41
Figura 12- Bloco de Atividades da Unidade Lendo Mia Couto.....	42
Figura 13- Bloco de Atividades da Unidade Lendo Mia Couto.....	43
Figura 14- Bloco de Atividades da Unidade Lendo Mia Couto.....	43
Figura 15- Atividade de Avaliação da Unidade Lendo Mia Couto.....	44

QUADROS

Quadro 1- Etapas da unidade didática do PPPE.....	19
Quadro 2- Quadro de análise de textos literários em materiais didáticos adaptado a partir de Yonaha e baseado em Bizarro (2008), Ramon (2022) e Cosson (2007).....	26
Quadro 3- Quadro de Análise da Unidade Coelho e Leão.....	30
Quadro 4- Quadro de análise da Unidade O galo que virou símbolo nacional.....	35
Quadro 5- Quadro de análise da Unidade Mãos à Obra.....	39
Quadro 6- Quadro de análise da Unidade Lendo Mia Couto.....	44

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
METODOLOGIA.....	12
Critérios de seleção de unidades didáticas.....	12
CAPÍTULO 1.....	14
1.1 Português Língua Pluricêntrica.....	14
1.2 Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE).....	17
1.3 Unidades didáticas do PPPLE.....	19
CAPÍTULO 2.....	22
2.2 Os textos literários no ensino de línguas.....	22
CAPÍTULO 3.....	25
3.1 Critérios para a análise das Unidades Didáticas.....	25
3.2 Resultados Obtidos.....	28
3.2.1 Unidade “O Coelho e o Leão”.....	28
3.1.2 Unidade “O galo que virou símbolo nacional”.....	33
3.1.3 Unidade “Mãos à obra”.....	38
3.1.4 Unidade Lendo Mia Couto.....	41
CONCLUSÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	49

INTRODUÇÃO

O português é caracterizado como língua pluricêntrica, sendo atualmente língua oficial em dez países espalhados por quatro continentes: América do Sul, África, Ásia e Europa. Esse compartilhamento linguístico entre diferentes nações levou à criação de órgãos e instituições, como o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) em 1989 e, posteriormente, a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 1996 — esta última atualmente composta pelos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), Brasil, Portugal e Timor-Leste — com o objetivo de promover uma gestão multilateral da língua que possa contribuir para o desenvolvimento e a promoção da língua em nível internacional.

Com a criação da CPLP e o fortalecimento das relações entre os países de língua portuguesa, ações têm sido colocadas em prática para que uma gestão multilateral da língua seja realizada. Nesse cenário, o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) criado em 2013, apresenta-se como um importante promotor de ensino de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna de maneira acessível e sem custos para usuários, sendo administrado de maneira cooperativa entre os países da CPLP, oferecendo unidades didáticas produzidas por professores e profissionais da área.

As Unidades Didáticas são organizadas de maneira a promover um ensino-aprendizagem de PLE/PLNM em diferentes contextos de uso, integrando aspectos linguísticos, culturais e históricos em um movimento de valorização e promoção das variedades do português.

No interior dessas unidades, são utilizados materiais autênticos que representam a diversidade de espaços comunicativos da língua portuguesa, como vídeos, tirinhas, receitas, documentos, livros, poemas, entre outros materiais expressivos para uma educação linguística contextualizada. Os textos literários, por sua vez, também estão presentes nessas unidades, sendo utilizados para a construção de atividades que visam ao desenvolvimento oral e escrito da língua.

Nesse contexto, nos interessa saber se o uso desses textos explora seu abrangente conteúdo linguístico como elemento propulsor de ensino de PLE de maneira expressiva. O objetivo deste trabalho é analisar o uso de textos literários em unidades didáticas do PPPLE impulsionados por nossa pesquisa realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)¹. O trabalho procurou discutir os motivos dos textos literários

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF).

serem potenciais insumos para o ensino de PLE de modo a contribuir para a produção de materiais didáticos, em especial, materiais de Português pluricêntrico. Dentro desta pesquisa, procurei montar minhas próprias orientações para a aplicação de textos literários em materiais didáticos com base em Cosson (2007), Ramon (2022), Xavier (2022) e a Proposta Curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades de rede de ensino do Itamaraty no exterior (Brasil, 2020).

Para a realização da análise, foram selecionadas quatro unidades a partir dos critérios de busca do próprio Portal. A partir disso, analisamos a aplicação dos textos literários no interior dessas unidades a partir de critérios baseados em etapas para a aplicação de textos literários no ensino de línguas apontadas por Bizarro (2008), Cosson (2007) e Ramon (2022).

O trabalho, portanto, está organizado em três capítulos. No **Capítulo 1**, abordamos o conceito de língua pluricêntrica e a dimensão pluricêntrica do português. Este capítulo também introduz o PPPL e enfatizando o objetivo de sua criação para uma gestão multilateral da língua. Além disso, abordamos também a Plataforma do PPPL para a oferta de materiais para o ensino de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna e a estrutura das Unidades Didáticas do Portal.

No **Capítulo 2**, falamos sobre os textos literários e seu potencial didático para o ensino de línguas, destacando como esses textos podem ser utilizados no ensino-aprendizagem de línguas.

Por fim, no **Capítulo 3**, abordamos os critérios utilizados para a análise de dados, a organização desses critérios em um quadro e análise que serviu como ferramenta orientadora para o objetivo almejado e os resultados obtidos.

METODOLOGIA

O presente trabalho está situado dentro dos estudos de Linguística Aplicada, sendo de cunho qualitativo, uma vez que “a pesquisa qualitativa é de relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (Flick, 2009, p. 20), dessa maneira, é característica desse tipo pesquisa abordar o funcionamento da sociedade em diferentes contextos, utilizando estratégias indutivas para descrever, refletir e interpretar um determinado objeto. De acordo com o autor supracitado, os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa são:

[...] escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p. 23).

Com base no exposto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental para reunir e analisar pesquisas anteriores para embasar de maneira crítica e científica o nosso trabalho. Utilizamos as ferramentas Portal de Periódicos da Capes e Google Scholar para o acesso a produções científicas. Quanto às unidades didáticas analisadas, foram retiradas do Portal do Professor de Língua Estrangeira/ Língua Não Materna através das ferramentas de busca do portal, que nos direcionou a todas as Unidades Didáticas disponíveis na plataforma que utilizam literatura/textos literários como insumo principal na construção dos materiais. A partir deste procedimento, a próxima etapa consistiu na seleção das unidades para a análise, no entanto, por haver um número alto de unidades, foi necessário delimitar critérios para a seleção. Dessa maneira, falaremos mais sobre esses critérios na subseção a seguir.

Critérios de seleção de unidades didáticas

Para a seleção das unidades didáticas analisadas, foi realizada uma busca utilizando os próprios critérios de busca do Portal, totalizando quatro critérios: 1) busca por país; 2) níveis de proficiência; 3) marcadores temáticos; e 4) ordenação das unidades. A seguir apresentamos uma imagem da página de pesquisa do PPPE.

Figura 1- Página de pesquisa de unidades didáticas do PPPLE

Você está em: [Início](#) / Unidades Didáticas

Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas (UD) são unidades de trabalho desenvolvidas para o ensino de português como língua estrangeira/língua não materna, com a duração aproximada de 2 horas-aula. Cada UD é estruturada em etapas, semelhantes em todas as UD dos diferentes países, de modo a possibilitar equivalência de carga horária e de planejamento didático; as UD exploram as áreas de desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística, sempre de modo integrado.

As UD são desenvolvidas e propostas pelas equipes de especialistas dos países que integram o PPPLE, em três níveis de proficiência (1, 2 e 3). Para maiores informações, consulte a seção [conversa com o professor](#).

País

Nível

Todas as categorias: Agricultura, Alimentação, Animais, Arte popular, Artes, Artesanato, Brincadeira, Cinema, Clima, Comida, Comportamento, Compras, Comunicação, Conhecimento, Convivência, Corpo, Criança, Culinária, Cultura, Demografia, Descobertas, Desportos / Esportes, Diversão, Diversidade cultural, Diversidade linguística, Economia, Educação, Família, Festividades, Folclore, Gastronomia, Geografia, Gerações, Habitação, Higiene, História, Indústria, Infância, Jogos, Jovem, Juventude, Lazer, Literatura, Localização, Meio ambiente, Música, Negócios, Notícias, Países, Passeios, Pessoas, Planos, Política, Profissões, Redes sociais, Relações pessoais, Relações sociais, Religião, Rotinas, Saúde, Serviços, Tecnologia, Trabalho, Transportes, Turismo, Vegetação, Vestuário, Viagem

TODOS OS PAÍSES / TODOS OS NÍVEIS

Situação de uso:

Fonte: PPPLE

Este trabalho não tem o intuito de selecionar unidades de países e de níveis de proficiências específicos, portanto, os critérios de busca foram estabelecidos da seguinte maneira: Todos os países; Todos os Níveis; Marcador temático: literatura; e Ordenar por mais recentes. Optamos pela busca de unidades mais recentes devido à recenticidade possivelmente refletir em novas posturas teórico-práticas difundidas no local de produção. Além disso, só mais recentemente tem sido observado o crescimento de contribuições científicas acerca do uso de textos literários em materiais didáticos de ensino de línguas, o que sugere que a aplicação desses textos estejam mudando conforme o avanço de pesquisas e práticas.

É válido ressaltar que, a seguinte busca foi realizada no site do PPPLE em agosto de 2024, portanto, os dados obtidos por nós estão passíveis de mudanças a partir desta data com base nas atualizações do acervo do Portal. Por fim, selecionamos as quatro primeiras unidades listadas pelo PPPLE, sendo elas: *O Coelho e o Leão / Hungria / Nível 1*; *O galo que virou símbolo nacional / PLAc / Nível 2*; *Mãos à obra / Hungria / Nível 3*; e *Lendo Mia Couto / Hungria / Nível 3*.

CAPÍTULO 1

Neste capítulo abordamos o conceito de língua pluricêntrica para contextualizar o conceito de Português como língua pluricêntrica, a fim de abordarmos o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) e a sua contribuição para o ensino-aprendizagem e para uma gestão multilateral da língua portuguesa. No contexto do PPPLE, apresentamos de maneira sucinta o funcionamento das unidades didáticas e os pressupostos teóricos que fundamentam o Portal.

1.1 Português Língua Pluricêntrica

Os trabalhos de Michael Clyne sobre pluricentrismo têm sido referências no campo da sociolinguística, em especial o seu livro *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*, lançado em 1992, para discutir a dimensão pluricêntrica de línguas de diferentes partes do mundo. De acordo o autor, o termo *pluricêntrico*² foi primeiramente empregado por Kloss (1978) para “descrever as línguas com vários centros de interação, cada uma provendo uma variedade nacional com ao menos algumas de suas próprias normas (codificadas)” (Clyne, 1992, p. 1, tradução nossa)³.

O pluricentrismo das línguas é um campo complexo constituído por semelhanças e diferenças definidas por diferentes aspectos que determinam o funcionamento e a posição das variedades em cenários político-linguísticos.

Nesse contexto, Clyne (1992) aponta que as línguas pluricêntricas unem pessoas através do uso compartilhado da língua, mas que, ao mesmo tempo, também as dividem devido ao processo de normatização e na identificação de variáveis linguísticas. Conforme o autor, as línguas pluricêntricas possuem dois tipos de relação: 1) língua e identidade; e 2) língua e poder. No que diz respeito à relação entre língua e poder, para o autor, o pluricentrismo é assimétrico, isto é, internamente e externamente, há uma distinção quanto ao status atribuído às normas de variedades. De acordo com Clyne (1992) isso ocorre com base em uma “hierarquia” formulada por critérios que determinam essa assimetria, como pode ser observado abaixo:

² Original: pluricentric (Clyne, 1992, p. 1).

³ Original: The term pluricentric was employed by Kloss (1978 II: 66-67) to describe languages with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms (Clyne, 1992, p. 1).

Uma "hierarquia" de variedades nacionais pode ser determinada pelo tamanho relativo da população das nações, seu poder econômico e político, fatores históricos ("coração original"), e status dominante ou co-dominante da língua dentro do nação (Kloss 1976), e se a variedade nacional é nativa ou nativizada (Clyne, 1992, p. 1, tradução nossa).⁴

Os critérios de Clyne podem ser observados nas configurações geopolíticas da língua portuguesa, que possui duas variedades ditas como dominantes – brasileira e portuguesa – e de maior alcance internacional. De acordo com Mendes (2016) fundamentada em (Clyne, 1992; Muhr, 2012;) a relação entre língua e poder é importante para compreender as relações entre variedades de uma mesma língua, como é o caso do português, no qual a relação entre as suas variedades é pautada em competições entre as normas brasileira e portuguesa, o que consequentemente, resulta no isolamento de outras variedades como as do Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e a de Timor-Leste (op. Cit., p. 294).

As políticas linguísticas implementadas nos territórios de língua portuguesa para o desenvolvimento do português não são convergentes. Isso porque o processo de desenvolvimento dessas nações se diferem em aspectos históricos, políticos e econômicos. Segundo Oliveira (2013) fundamentado por Avelar (2012), a história político-linguística do português no século XX é marcada pela separação entre Brasil e Portugal e na transformação do antigo Império Colonial Português, posteriormente denominado Ultramar Português em Estados-Nação, os quais mantiveram vínculos com Portugal com relação à Norma Linguística.

A independência política do Brasil, segundo o autor supracitado, acarretou também o que ele denomina de *semi-independência linguística* ocasionada pela adoção do português como língua oficial e identitária influenciando na construção de uma Norma própria. Oliveira (2013) aponta que, após o período de independência, as relações políticas entre Brasil e Portugal resultaram em uma *Normatização Divergente da língua*, isto é, duas normas do português posicionadas de maneiras opostas em uma competição político-linguística.

As relações políticas entre Brasil e Portugal pós-independência e, principalmente depois da Proclamação da República brasileira (1889), gerou um processo da Normatização Divergente que levou a língua a ter duas Academias, duas ortografias (a partir de 1911), dois Vocabulários Ortográficos, dois dicionários, duas Nomenclaturas Gramaticais a partir de 1957 (Brasil) – 1961 (Portugal), duas políticas de certificação de proficiência, o CELPE-Bras brasileiro e o Sistema CAPLE português, este último expressão do Quadro Comum Europeu das Línguas, dois aparatos de promoção do português no mundo, o Camões IP por Portugal e a Divisão

⁴ Original: A "pecking order" of national varieties may be determined by relative population size of the nations, their political power, historical factors ("original heartland" and dominant and co-dominant status of the language within the nation (Kloss 1976), and whether the national variety is native or nativized (Clyne, 1992, p. 1).

de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Setor Cultural do Itamaraty, no Brasil, por outro (Oliveira, 2013, p. 422).

Não obstante, essa competição em espaços veiculares de línguas também foi bipolarizada, principalmente com os avanços tecnológicos e de ferramentas da Internet, no qual é necessário escolher entre as duas normas em diferentes programas e serviços digitais.

As duas normas desenvolveram ainda terminologias técnicas e científicas diferentes, dificultando a interoperatividade do exercício profissional. Finalmente, com a era digital, ambas as normas localizadores de Internet, têm dois buscadores da Google, dois corretores ortográficos, dois tradutores eletrônicos, dois sintetizadores de voz, com o que os novos instrumentos do letramento digital que surgem a grande velocidade nascem já cindidos em dois, o que vai servindo para encerrar seus falantes nas variedades normativas nacionais ou tributárias de uma das duas principais e, conseqüentemente, restringe a importância veicular da língua no mundo (Oliveira, 2013, p. 422-423).

No entanto, podemos observar que alguns movimentos contrários têm sido realizados nesse cenário de competições entre dois pólos. Oliveira (2013) destaca a *Normatização Convergente*, que pode ser observada na Wikipédia, que não desenvolveu duas enciclopédias para cada norma. Em vez disso, criou uma única enciclopédia, monitorada para evitar que usuários substituam uma norma pela outra conforme seu próprio uso. Essa normatização, segundo o autor, refere-se ao uso expandido do português de maneira a incluir as outras variedades, explorando sua difusão, incluindo o envolvimento político-linguístico dos PALOP e Timor-Leste na gestão do português.

A gestão da língua, portanto, assiste progressos quanto a uma gestão que favorece as variedades do português e o desenvolvimento linguístico de forma multilateral. A etapa inicial de pluricentrismo na gestão do português foi marcada pelo Acordo Ortográfico de 1990 e a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 1996, fortalecendo a atuação dos PALOP nas políticas linguísticas e a entrada do Timor-Leste na CPLP (Jesus e Oliveira, 2018).

Além disso, segundo Jesus e Oliveira (2018) fundamentados em Oliveira (2016a e 2016b), demograficamente a população lusófona apresenta um crescimento expressivo na África, tendo atualmente ultrapassado o número de falantes em Portugal e estando perto de ultrapassar o Brasil, o que, conseqüentemente, fortalece o português no continente em questão.

Portanto, com o atual cenário de crescimento do pluricentrismo na gestão da língua, passos importantes têm sido dados para que as variedades do português sejam beneficiadas em esferas políticas e educacionais. Nesse sentido, para a aprendizagem de português como

língua não materna, o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) apresenta-se como um projeto para a difusão do português de maneira democrática. Na próxima seção abordaremos o que é o portal e seus objetivos.

1.2 Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE)

No atual cenário educacional e político dos países de língua portuguesa, o ensino de Português Língua Não Materna tem sido impactado através de movimentos contemporâneos de pluralização e democratização da gestão da língua para a valorização linguístico-cultural dos países de língua portuguesa (Jesus e Oliveira, 2018). Nesse contexto, surge o projeto promovido pelo IILP, o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), que consiste numa plataforma online direcionada à comunidade docente para o acesso a materiais didáticos de PLE/PLNM, coordenado pelos países da CPLP.

Em 2010, foi realizado em Brasília a I Conferência Internacional para o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, onde foi formulado o Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua (PAB) que atribuiu ao IILP a tarefa de criar uma Plataforma online para o ensino de português e para a partilha e acesso de experiências pedagógicas e de recursos didáticos. Para a realização desta tarefa, o IILP trabalhou de maneira conjunta com os Estados Membros da CPLP, planejando e desenvolvendo o Portal com a colaboração da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE).⁵ Em 2013, na II Conferência para o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial realizada em Lisboa, foi lançada a primeira versão do Portal (Brasil, 2021).

De acordo com Jesus e Oliveira (2018), foi feito um encaminhamento pela presidenta da Siple no qual pedia a designação de uma Equipe Assessora Central (EAC) que em reuniões técnicas coordenadas pelo diretor executivo do IILP, agiu no debate e na definição de metodologias do Portal. Além disso, nas reuniões técnicas foi possível estabelecer os fundamentos para a criação do Portal e a produção das primeiras unidades didáticas financiadas por membros da CPLP. Com a realização da II Conferência, houve um aumento do número de produção de unidades em contextos específicos, o que consequentemente acelerou as reuniões técnicas para a revisão e disponibilização desses materiais. Ainda segundo os autores supracitados, após a II Conferência, o PPPLE ganhou uma nova linha de

⁵ (PPPLE, n.p., 2024). PPPLE. Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira. Disponível em: <https://ppple.org/> Acesso em 23 de agosto de 2024.

atuação, com enfoque em cursos específicos para o desenvolvimento de unidades para o Portal.

O PPPLE, portanto, integra e incentiva a participação de todos os países membros da CPLP, considerando também, os diferentes contextos específicos de ensino que vão surgindo e necessitando de materiais que contemplem a sua realidade linguística, cultural e social. Assim, o Portal reconhece o português como língua pluricêntrica, desafiando as concepções essencialistas sobre língua e norma linguística, incluindo as outras variedades do português de modo objetivo e representativo (Brasil, 2021).

Desse modo, como instrumento multilateral de cooperação linguística e cultural entre os Estados membros da CPLP, o PPPLE fortalece o português como língua de comunicação e expressão internacional, valorizando e promovendo não somente as normas linguísticas mais centrais e estabilizadas, a portuguesa e a brasileira, mas também as normas emergentes de Angola, Cabo Verde, Moçambique e Timor-Leste, países que já apresentam contribuições ao Portal (Brasil, 2021, p. 256).

A partir disso, nota-se o importante envolvimento dos PALOP e Timor-Leste na na promoção do ensino de português, sendo possível produzirem seus próprios materiais e conhecimentos teóricos-metodológicos (Mendes, 2016), promovendo, assim, uma gestão e ensino multilateral e cooperativa da língua portuguesa, em um movimento de valorização linguística daquelas variedades que por muito tempo estiveram em pouca evidência. A língua portuguesa, portanto:

[...] é ensinada a partir das experiências de vida de seus próprios falantes, sempre considerando os seus ambientes de existência, com suas características linguística e culturais. Isso permite que o professor fique atento, como orientador e guia das experiências de aprender a língua, para que os significados construídos sejam autênticos, contextualizados e não apenas informações sobre a “gramática”. Importantes são os sentidos construídos no processo de aproximação e reconhecimento da língua, e, sobretudo, na interação promovida a partir dela (Mendes, 2016, p. 301).

As unidades do PPPLE são organizadas em diferentes níveis de proficiência e de temáticas linguístico-culturais para o acesso integral e sem custos de professores e interessados de PLE/PLNM a nível internacional⁶. O PPPLE disponibiliza unidades produzidas pelos países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portal e Timor-Leste e em contextos específicos como: Português Língua de Herança/ Português para Crianças em Situação de Diáspora; Português para Falantes de Chines e para Falantes de

⁶ O tempo pedagógico estabelecido para as unidades é de no mínimo 2h.

Espanhol (Jesus e Oliveira, 2018; Mendes, 2016). Na próxima seção, abordaremos o funcionamento das unidades didáticas do PPPLE.

1.3 Unidades didáticas do PPPLE

Consideramos importante abordar a organização dos materiais produzidos pelo portal. Portanto, nesta seção serão apontados as estruturas que constituem os documentos referenciados. Os materiais disponíveis pelo portal seguem três níveis de proficiência baseados no Celpe-Bras e no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), sendo eles: 1) nível 1: domínio linguístico do português limitado, tendo conhecimento de estruturas simples da língua, no qual os aprendentes compreendem e produzem gêneros limitados em contextos de seu conhecimento pois possuem pouco vocabulário; 2) nível 2: domínio linguístico simples, mas que possui conhecimento de estruturas mais complexas, sendo possível produzir textos em diferentes gêneros em contextos e situações simples e em algumas complexas; e 3) nível 3: domínio linguístico avançado, sendo possível se comunicar em diferentes contextos socioculturais que exigem conhecimento vocabular amplo, compreendendo e produzindo em temas e gêneros complexos e simples.

As unidades didáticas do PPPLE seguem determinada estrutura de modo que o formato dos materiais compartilham o mesmo padrão de apresentação das atividades. De acordo com as informações encontradas no próprio Portal, as etapas consistem em: situação de uso, marcadores temáticos, as expectativas de aprendizagem, a atividade de preparação, bloco de atividades, extensão da unidade e a atividade de validação.

Quadro 1- Etapas da unidade didática do PPPLE

Etapas	Descrição
Situação de uso	É uma ação da linguagem que pode ser trabalhada de diferentes maneiras, contextos e propósitos comunicativos. Exemplo: desenvolvimento de um cardápio.
Expectativas de Aprendizagem	Consiste nas metas a serem atingidas e no que se espera que o aprendente realize e aprenda com a situação de uso estabelecida para a unidade.
Atividade de preparação	A atividade de preparação antecipa situações, revela os conhecimentos prévios, assim como suas dificuldades servindo para a condução da unidade.
Bloco de Atividades	Proporciona um conjunto de experiências de uso da língua que tem por objetivo alcançar as expectativas de aprendizagem estabelecidas na unidade.

Extensão da Unidade	São 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.
Atividade de Avaliação	Sistematização da aprendizagem em atividades que possam avaliar a aprendizagem.

Fonte: PPPLE.

A situação de uso permite trabalhar diferentes contextos de interação em variados níveis de complexidade e diferentes interlocutores. Essa etapa da unidade não deve ser vista como um meio para realizar a ação de linguagem, mas sim como a própria ação em si (Portal). Segundo Mendes (2016), cada equipe nacional elege situações de uso tendo em conta às expectativas de aprendizagem, como pode ser visto no quadro de exemplos montados pela autora.

Quadro 2 - Situações de Uso nas UD do PPPLE

País/Variedade	Situações de Uso
Angola	Organização de visita a uma cidade angolana; Diálogo com agentes de migração e de fronteira; Solicitação de informação por correio eletrónico.
Brasil	Cumprimentos diários e expressão de sentimentos; Conhecimento e caracterização do carnaval de rua; Preparo de refeição saudável e discussão sobre cuidados nutricionais; Festa de aniversário.
Moçambique	Conversa sobre alimentação, vestuário e organização familiar; Solicitação de informações sobre riquezas do mar; Encomenda de refeições presencialmente ou por telefone.
Portugal	Reflexão sobre o poder da televisão; Compreender avisos e dar indicações; Entrevista para emprego; Consulta médica.
Timor-Leste	Leitura de poemas de autoria timorense; Descrição de características de personalidade e comportamento das pessoas; Conhecimento e divulgação de cidades turísticas.

Fonte: Mendes (2016).

Mendes (2016) aponta que os textos selecionados para compor as unidades do PPPLE representam contextos de uso da variedade trabalhada, visando um ensino-aprendizagem que se aproxime da realidade linguística e cultural dos aprendentes. Esses textos são denominados como materiais autênticos, que são materiais que não foram feitos com propósitos didáticos,

mas que podem ser utilizados para essa finalidade. São exemplos desses textos: propagandas, tirinhas, cardápios, jornais, revistas, entre outros.

Mendes (2016) destaca que os materiais didáticos de ensino de línguas têm abordado a cultura apenas como conteúdo didático a ser ensinado. Em contraste, os pressupostos teóricos e metodológicos do PPPLÉ enxergam a língua-cultura de maneira conjunta e ligadas, e não de maneira separada, isto é, “[...] para o desenvolvimento de um processo intercultural de ensino/aprendizagem de línguas significa considerar que as experiências de trabalho com a língua em uso serão sempre ações situadas, relacionadas a eventos e contextos reais de vivência dos interlocutores” (PPPLE, n.p., 2024).

É válido frisar, que a língua é uma atividade social, tratada de uma forma mais ampla focalizando na experiência por intermédio da língua. Nesse sentido, nos materiais do PPPLÉ, língua e cultura serão trabalhadas a partir de variados recursos de diferentes contextos e espaços de comunicação para a promoção e desenvolvimento de ações de linguagem e reflexões sobre essas ações (PPPLE, n.p., 2024).

Dessa maneira, o PPPLÉ representa e promove a diversidade linguística do português, sendo um espaço para que as variedades da língua possam ser elas mesmas, protagonistas do ensino-aprendizagem inseridos em suas próprias realidades, na medida em que há o reconhecimento de que a língua portuguesa vai além do eixo Brasil-Portugal.

CAPÍTULO 2

No presente capítulo, apresentamos de maneira breve o que são os gêneros literários e a noção de textos literários no ensino de línguas empregada neste estudo.

2.1 Gêneros textuais no ensino de línguas

Os gêneros textuais, são textos que possuem uma especificidade e função comunicativa. De acordo com Marcuschi (2008) “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (op. cit. 2008, p. 154). O ensino de línguas visa o desenvolvimento linguístico de aprendentes em diferentes situações reais de comunicação, isto é, um ensino contextualizado da língua. Isto ocorre porque, os gêneros são partes essenciais de nossa natureza, pois, “[...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (op. cit. 2008, p. 154). Assim, os gêneros textuais são dinâmicos, inseridos culturalmente em um espaço-tempo, fazem parte da vida diária, sendo intrínsecos à sociedade (Marcuschi, 2008), e por isso, são recorrentes em materiais e planejamentos de aulas, sendo um recurso repleto de potencialidades para o ensino de línguas.

A partir desse contexto, os textos literários são ricos recursos para um ensino contextualizado de línguas, em especial o português, enquadrando-se nos pressupostos teóricos e metodológicos do PPPL. Portanto, na próxima seção abordaremos teoricamente o uso de textos literários no ensino de línguas.

2.2 Os textos literários no ensino de línguas

A relação entre a literatura e o ensino de línguas estrangeiras (LE) é antiga, remontando às primeiras abordagens de ensino. O texto literário (TL) sempre fez parte das abordagens de línguas, no entanto, o emprego do texto literário dependia da funcionalidade de cada uma delas (Takahashi, 2008). Na Abordagem Gramática-Tradução, por exemplo, os textos literários eram documentos importantes voltados para o ensino cultural e gramatical a partir de exercícios de tradução e versão, sendo considerados superiores à língua oral (op. cit. 2008). Com o passar do tempo, esses documentos foram caindo em desuso devido a novas formas de conceber o ensino de línguas e ao fato de ainda relacionarem os TLs ao tradicionalismo da Abordagem Gramática-Tradução, no entanto, autores como Ramon (2022)

têm atestado que com a abordagem comunicativa e os modelos baseados nela tem sido observado uma retomada desses textos no ensino de línguas estrangeiras.

Os textos literários apresentam-se como um rico documento autêntico que possibilita ser utilizado como recurso didático de maneira a potencializar o ensino-aprendizagem de línguas. Segundo Bizarro (2008) os TLs em aulas de LE corresponderá a três objetivos: 1) comunicativos: desenvolvimento da comunicação pessoal oral e escrito e a viabilização de reflexão do funcionamento da língua; 2) culturais: promove o ensino a partir de textos culturalmente diversificados, o que contribui para a reflexão sobre diferentes experiências a partir do Eu e do Outro; e 3) formativos: promove a formação do aprendente como indivíduo com valores e criticidade dentro da sociedade.

Nesse contexto, destacamos Ramon (2022) que aponta que além dos objetivos em desenvolver aspectos linguísticos-cognitivos e interculturais, o texto literário “permite igualmente integrar a componente cultural numa abordagem acional-comunicativa ao mesmo tempo que transforma os alunos em atores sociais por meio do seu papel como leitores” (op. cit., 2022, p. 271).

Os textos literários são produções artísticas que manifestam a complexidade humana em seu modo de relacionar-se com o mundo, na maneira em como concebemos a realidade, em sua estética e na maneira como ordenamos as palavras. Nesse sentido, esses documentos são ferramentas poderosas para o aprofundamento do Eu e do Outro enquanto produtores de diferentes sentidos.

Candido (2011) tem destacado a natureza complexa e humanizadora da literatura, apontando-lhe três faces:

[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (Candido, 2011. p. 178-179).

De acordo com o autor supracitado, o efeito das obras literárias acontecem na atuação simultâneas dessas três faces, nas quais a literatura consegue organizar o que a nossa mente tem dificuldade, assim possibilitando que nós mesmos possamos nos ordenar, assim como as nossas visões de mundo e sentimentos.

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais

simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (Candido, 2011, p. 179)

A literatura é uma arte de expressão, é um arcabouço de discursos simbólicos que no ensino de línguas, possibilita diálogos significativos que permitem refletir sobre a funcionalidade da língua e a construção de sentidos.

Ao apresentar a Língua materializada num discurso autêntico (leia-se, tal e qual ele se manifesta na prática subjectiva de um falante autóctone, em contexto de comunicação real), o texto literário dá aos professores e aos aprendentes a certeza de ele corresponder a um lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua em que é escrito, já que, como assinala Joaquim Fonseca, pela “sua especificidade e sobretudo pela sua exemplaridade, (ele) obt(é)m um alcance fundamental na projecção e na recriação da “forma de vida” contida na língua [...]” (Fonseca, 1992: 246) (Bizarro, 2008, p. 359).

Concluimos, portanto, que a literatura, como recurso didático para o ensino de línguas, potencializa um aprendizado linguístico aprofundado, compreendendo o uso da língua em níveis mais simples até aos mais complexos, ao mesmo tempo em que permite que esses textos humanizem os aprendentes a partir de seu carácter simbólico. Kramsch (2016) destaca que o aprendente só consegue entender o Outro através dos próprios olhos do Outro. Isso significa que aprender a língua do Outro é compreender como ele organiza e expressa sua visão de mundo. Assim, os textos literários favorecem essa troca de lentes, estimulado pela curiosidade e no interesse do aprendente em compreender a língua-alvo com base no contato com outras visões de mundo e espaços para a reflexão sobre realidades diferentes daquelas às quais pertence. A partir disso, apresentaremos a análise do uso de TLs em unidades didáticas do PPPL no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

Neste capítulo, abordamos os critérios para a análise das Unidades Didáticas. Para tal, contextualizamos os critérios e os organizamos em um Quadro de Análise que orientaram os objetivos inicialmente traçados. Logo após, apresentamos os resultados obtidos referentes à análise das unidades *O Coelho e o Leão / Hungria / Nível 1*; *O galo que virou símbolo nacional / PLAc / Nível 2*; *Mãos à obra / Hungria / Nível 3*; e *Lendo Mia Couto / Hungria / Nível 3*.

3.1 Critérios para a análise das Unidades Didáticas

Neste capítulo abordaremos as análises das unidades didáticas que selecionamos no PPPLE e explicaremos os critérios utilizados para a análise. No que diz respeito aos critérios de análise, eles foram baseados em Bizarro (2008), Ramon (2022) e Cosson (2007) os quais delineiam etapas que orientam a utilização significativa da literatura no ensino de línguas, em destaque o de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna. Essas etapas consistem em:

Segundo os autores, os aprendentes podem se apropriarem do texto, se posicionando diante de seu conteúdo de maneira crítica, mas também subjetiva, ultrapassando o modo de leitura frequentemente praticado em sala de aula: aquela leitura que não faz o aluno refletir sobre o texto e sobre o seu papel como leitor. Portanto, para que esse cenário passe a contemplar o que chamamos de uma leitura significativa, as seguintes etapas servirão como guia:

1) pré-leitura: momento de preparação para a entrada no texto, onde o aluno poderá criar hipóteses sobre os textos, ativar conhecimentos prévios e ser motivado a querer conhecer o texto.

2) leitura: leitura individual do texto. Tempo dedicado à leitura e a realização de tarefas para a compreensão do texto seja em sua globalidade (aspectos linguísticos e temáticos).

3) pós-leitura: registro de interpretações, onde o aluno poderá agir como agente social, reagindo ao texto lido podendo comentar, criticar e discutir com docente e colegas.

Entendemos que uma análise não é aleatória, mas sim, pressuposta de critérios bem definidos que darão consistência aos objetivos traçados. Para a sistematização dos critérios delineados, é válido ressaltar que nos baseamos no quadro de análise de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) formulado pela orientadora deste trabalho, o qual foi

aplicado na turma de Laboratório: resolução de problemas de leitura e redação no semestre 2023/1, ao propor uma atividade que consistia em os alunos avaliarem os materiais didáticos que produziram no decorrer da graduação a partir dos critérios apresentados pelo quadro. Tendo o referenciado documento como base de organização, nossos critérios foram organizados da seguinte maneira:

Quadro 2- Quadro de análise de textos literários em materiais didáticos adaptado a partir de Yonaha e baseado em Bizarro (2008), Ramon (2022) e Cosson (2007)⁷

Etapa	Objetivos	Formatação da etapa	Desenvolvimento das atividades
1ª Etapa (Pré-leitura)	É possível observar na unidade didática: • Atividade(s) que antecede a leitura. • Preparação para o aluno receber o texto através de motivações, antecipações e hipótese que o aproxima dos textos.	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: • Atividade inicial simplificada. • Atividades temáticas e/ ou de decifração que possuem algum grau de aproximação com os textos.	A(s) atividade(s) permitem: • Que o aluno possa antecipar o que será tratado sobre o texto, despertando seu interesse na leitura.
2ª Etapa (Leitura)	É possível observar que há na unidade didática: • Organização que propicia aos alunos a compreensão aprofundada do texto em sua globalidade.	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: • Atividades de compreensão e reflexão do texto incluindo os elementos constitutivos do gênero e o funcionamento da língua.	É possível notar atividades diversificadas para o desenvolvimento textual: • Tarefas simplificadas de produção de textos (foco em um aspecto mais preciso do texto – ex. Elementos da descrição) • Elaboração de uma linguagem comum para poder compreender o texto (seja sobre o discurso, seja sobre a construção do gênero). • Atividades sobre o funcionamento da

⁷ Na seção de resultados obtidos, cada análise foi ilustrada a partir da ferramenta **tachado** em um quadro de análise para uma compreensão mais ampla dos dados apresentados.

			língua.
3 Etapa (Pós-leitura)	É possível observar: • Registro das interpretações.	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: • Atividades que promovam a discussão da leitura, interpretação e construção de sentidos.	Nas atividades propostas, é possível notar: • O aluno como ser autêntico. • Elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem.

3.2 Resultados Obtidos

3.2.1 Unidade “O Coelho e o Leão”

A presente Unidade é de nível 1 para grupos específicos (Hungria). A situação de uso dessa unidade é a identificação e descrição de animais e de suas características, tendo como expectativas de aprendizagem: Ler, compreender e comentar narrativas tradicionais; Compreender a função dos personagens animais na literatura tradicional.

Figura 3 - Atividade de Preparação da Unidade *O Coelho e o Leão*

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO
Com os seus colegas, jogue ao jogo do “animal-mistério”.
a) Um aluno pensa em segredo num animal.
b) Os colegas, à vez, fazem uma pergunta, com possibilidade única de resposta 'sim' ou 'não'! Por exemplo: <i>Vive em África?</i> <i>Tem asas?</i>

Fonte: PPPL

Na figura 2, é possível considerar que a atividade de preparação em questão, serve como pré-leitura para o aluno receber o texto a seguir a partir do compartilhamento da mesma temática, trabalhando a aproximação entre o texto e o leitor e possibilitando o compartilhamento de experiências e conhecimentos pessoais assim como a interação entre os aprendentes.

Figura 4- Bloco de Atividades da Unidade *O Coelho e o Leão*

BLOCO DE ATIVIDADES
Atividade 1: Leia a seguinte fábula e depois responda oralmente às perguntas.
O Coelho e o Leão
O coelho e o leão <u>eram</u> amigos. O coelho <u>indicava</u> onde <u>estavam</u> os animais e o leão <u>ia</u> <u>caçá-los</u> . Um dia <u>disse</u> o coelho: «Sabes amigo, <u>arranjei</u> uma maneira de caçar animais sem precisares de ter que caminhar». «Como assim?» <u>perguntou</u> o leão admirado. «Olha, na base da montanha <u>é</u> o lugar mais indicado. Tu <u>ficas</u> cá em baixo num lugar que te vou indicar e eu vou lá acima espantá-los. Verás que até os <u>apanhas</u> com os olhos fechados». O leão <u>concordou</u> satisfeito e até <u>achou</u> graça a essa de poder apanhar os animais de olhos fechados. No dia combinado, lá <u>foram</u> . O coelho <u>colocou</u> o leão num lugar por ele escolhido e <u>foi</u> lá acima onde <u>deslocou</u> uma grande pedra. Esta começou a rolar com estrondo. Quando o pedregulho se <u>aproximou</u> do lugar onde <u>estava</u> o leão, o coelho gritou: « <u>Fecha</u> os olhos para os animais não verem o seu brilho. <u>Apanha-os</u> todos». O leão assim <u>fez</u> e <u>apanhou</u> com o pedregulho na cabeça tendo ficado esmagado. O coelho <u>foi-se</u> embora. Desde esse dia os leões não <u>gostam</u> do coelho. Rosário, Lourenço (1989). <i>A Narrativa Africana de expressão oral</i> (transcrita em português).
Fonte: Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa / Luanda: Angolê.

Fonte: PPPL

Já no Bloco de Atividades, o comando pede uma leitura da fábula *O Coelho e o Leão* e a partir da leitura, responder algumas perguntas relacionadas ao texto de maneira oral. Observamos que os verbos dos textos estão sublinhados, chamando a atenção do aluno, que irá antecipar que o material possui atividades acerca dos tempos verbais.

Figura 5 - Bloco de Atividades da Unidade O Coelho e o Leão

a) O que é uma fábula? Conhece outros tipos de textos tradicionais? Quais? Defina um.

b) Reordene de 1 a 7 as seguintes frases, de acordo com a sequência cronológica dos eventos do conto:

____: O leão fechou os olhos.
 ____: A amizade entre leões e coelhos acabou.
 ____: O coelho empurrou uma grande pedra, do alto da montanha.
 ____: O coelho explicou ao leão o que este tinha de fazer.
 ____: O leão ficou à espera na base da montanha.
 ____: O coelho disse ao leão que sabia de uma forma diferente de caçar.
 ____: O leão foi esmagado pela pedra.
 ____: O leão aceitou a ideia do coelho.

c) O que acha que levou o coelho a decidir enganar o leão?

d) Na sua opinião, que qualidades ou defeitos simboliza o leão?

Atividade 2: Resolva com um colega os seguintes exercícios.

a) Coloque os verbos sublinhados no texto nas colunas adequadas:

Presente do Indicativo	Descreve um facto ou característica habitual no passado	Pretérito Imperfeito	Dá uma ordem ou faz um pedido
presente do indicativo			

b) Ligue cada tempo verbal à definição do seu uso:

pretérito imperfeito	serve para descrever um facto ou característica habitual no passado
pretérito perfeito simples	usa-se para descrever uma ação pontual ou concluída, ocorrida no passado
imperativo	serve para dar uma ordem ou fazer um pedido
	usa-se para descrever um facto no tempo da fala

c) Repare nas seguintes formas de expressar o futuro, retiradas do texto:

"vou indicar"; "Verás"

Explique em que situações usamos cada forma.

d) Repare nestas locuções verbais (*verbo+verbo* ou *verbo+preposição/conjunção+verbo*) retiradas do texto:

"ia caçá-los"
 "ter que caminhar";

Agora recolha todos os exemplos de locuções verbais que encontrar no texto, e construa novas frases utilizando a mesma estrutura, mas mudando o verbo principal, de acordo com o exemplo:

"ia caçá-los": Enquanto a Joana ia para a escola, a mãe ia trabalhar.
 "ter que caminhar": Hoje temos que praticar os verbos em casa.

Fonte: PPPL

A primeira pergunta pede o conhecimento prévio do aluno, trazendo-o para o centro da atividade. Observa-se na figura que o aluno pode expressar seus conhecimentos sobre os

gêneros trabalhados em vista de que é possível que as definições que ele conhece não sejam as mesmas que a do professor. Além disso, há perguntas guiadas que orientam o aluno a pensar por si próprio sobre questões acerca dos personagens. Nota-se uma atividade centrada no aluno e na interpretação, fugindo de perguntas que possam ser resumidas a não ou sim, o que possibilita o aluno a registrar mais da compreensão que obteve na leitura da fábula. As perguntas restantes consistem na aquisição de conteúdo gramatical, apresentando uma abordagem interativa, orientando os alunos a trabalharem em conjunto. Percebe-se também, uma ênfase em ensinar as nomenclaturas gramaticais.

Figura 6- Extensão da Unidade da Unidade *O Coelho e o Leão*

EXTENSÃO DA UNIDADE	
Leia a seguinte explicação e depois responda por escrito às perguntas. Se precisar, tome notas para as respostas. Rosário Lourenço, que recolheu contos tradicionais moçambicanos como "O Coelho e o Leão", explica que diferentes culturas têm diferentes animais que simbolizam uma qualidade ou defeito nos seus contos tradicionais; por exemplo, o coelho, que é astuto, na África Ocidental, é a aranha, no Brasil é a tartaruga (o famoso jabuti), em Portugal é geralmente a raposa.	
a) Na sua cultura, qual é o animal astuto, que costuma 'levar a melhor'? Exemplifique com contos que conhece. b) Pense em três outros animais, de fábulas que conhece, e identifique a qualidade ou defeito que representam.	

Fonte: PPPL

Na figura 4, observa-se que a extensão da unidade propõe uma explicação sobre como os contos tradicionais funcionam em diferentes culturas, propondo que o aluno responda a duas perguntas que ativem conhecimentos anteriormente adquiridos. A atividade relaciona-se com o documento utilizado anteriormente, procurando expandir a ação da linguagem trabalhada durante a unidade. A seguir, ilustramos a nossa análise no Quadro de Análise:

Quadro 3- Quadro de Análise da Unidade Coelho e Leão

Etapa	Objetivos	Formatação da etapa	Desenvolvimento das atividades
1ª Etapa (Pré-leitura)	É possível observar na unidade didática: - Atividade(s) que antecede a leitura. - Preparação para o aluno receber o texto através de	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: - Atividade inicial simplificada. - Atividades temáticas e/ ou de decifração	A(s) atividade(s) permitem: Que o aluno possa antecipar o que será tratado sobre o texto, despertando seu interesse na leitura.

	motivações, antecipações e que hipótese o aproxima dos textos:	que possuem algum grau de aproximação com os textos:	
2ª Etapa (Leitura)	É possível observar, que há na unidade didática: • Organização que propicia aos alunos a compreensão aprofundada do texto em sua globalidade.	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: • Atividades de compreensão e reflexão do texto incluindo os elementos constitutivos do gênero e o funcionamento da língua.	É possível notar atividades diversificadas para o desenvolvimento textual e oral: • Tarefas simplificadas de produção de textos (foco em um aspecto mais preciso do texto – ex. Elementos da descrição) • Elaboração de uma linguagem comum para poder compreender o texto (seja sobre o discurso, seja sobre a construção do gênero). • Atividades sobre o funcionamento da língua.
3 Etapa (Pós-leitura)	É possível observar: • Registro das interpretações.	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: • Atividades que promovam a discussão da leitura, interpretação e construção de sentidos.	Nas atividades propostas, é possível notar: • O aluno como ser autêntico. • Elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem.

É possível notar que o material primeiramente introduz a temática, preparando o aluno para receber o texto (Cosson, 2007) por meio de uma atividade simplificada. Assim, compreendemos que uma atividade de preparação encaixa-se na etapa de pré-leitura, explorando as expectativas do aluno acerca da unidade e do texto a ser trabalhado.

Observamos na unidade uma possível carência de atividades acerca dos elementos constitutivos do gênero e reflexões sobre a variedade trabalhada. A situação de uso, de acordo com o Portal, é uma ação da linguagem que pode ser trabalhada de diferentes maneiras, contextos e propósitos comunicativos. No entanto, percebemos que o material talvez não tenha sido desenvolvido de maneira a contemplar e desenvolver a situação de uso desejada, o que pode levar o aluno a ter dificuldades quanto a compreensão sobre em que situações de uso ele poderá produzir fábulas, seja na modalidade oral ou escrita.

A unidade possui atividades estruturais focadas no funcionamento da língua, com ênfase no ensino de tempos verbais. Essas atividades possibilitam que os alunos possam compreender a funcionalidade dos verbos, que são importantes para a realização da comunicação.

É válido ressaltar, que uma das expectativas de aprendizagem está em compreender a função dos personagens animais na literatura tradicional, sendo trabalhada na Extensão da Unidade. As questões propostas se mostram interessantes, na medida em que, possibilita que o aluno possa integrar sua bagagem cultural ao que está sendo ensinado.

Observamos também, que o material incentiva o aluno a agir com autenticidade em suas respostas, no entanto, não explora as interpretações do aprendente acerca do texto lido. A partir do conto, é possível criar espaços para que a turma possa expor suas visões de mundo e relacioná-las umas com as outras, assim deixando que os alunos sejam responsáveis pela comunicação, pois, “o efeito de proximidade que o texto literário traz é o produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (Cosson, 2007, p. 28).

3.1.2 Unidade “O galo que virou símbolo nacional”

Unidade de nível 2 para alunos de Português Língua de Acolhimento (PLAc). A situação de uso dessa unidade é conversa de recreio, tendo como expectativas de aprendizagem: compreender o gênero “lenda”; contar uma lenda; e escrever uma lenda;

Figura 7 - Atividade de Preparação da Unidade *O galo que virou símbolo nacional*

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO
Veja o vídeo sobre a lenda do galo de Barcelos e faça o que se pede.
<https://www.youtube.com/watch?v=I0hcXUL6Mms>



a) Pergunte ao seu colega o que ele gostou de ver no vídeo.

b) Por que suspeitaram do galego?

c) Onde estava o galo quando cantou?

d) Conhece outra lenda de Portugal? Qual?

e) Conhece outra lenda em língua portuguesa? Oralmente, transmita-a aos seus colegas.

Fonte: PPPL

Na figura 7, a atividade de preparação propõe que o aluno assista ao vídeo sobre a lenda do galo de Barcelos e que faça uma troca de impressões pessoais. Logo após, o aluno precisa responder algumas questões acerca de aspectos específicos da história, além de transmitir oralmente uma lenda de seu conhecimento à turma. Essa preparação se mostra interessante na medida em que promove o primeiro contato dos alunos com o gênero por meio da oralidade ao mesmo tempo em que coloca em prática a compreensão oral da variedade trabalhada. Ainda na atividade de preparação, a questão A e E, sugere uma dinâmica interativa entre os alunos, articulando a prática oral, assim como a ativação de conhecimentos dos alunos.

Figura 8 - Bloco de atividades da Unidade *O galo que virou símbolo nacional*

Atividade 2: Leia os textos e faça o que se pede.

Texto 1: A lenda do Galo de Barcelos

Segundo esta lenda, os habitantes do burgo andavam alarmados com um crime e, mais ainda, com o facto de não se ter descoberto o criminoso que o cometera. Certo dia, apareceu um galego que se tornou suspeito. As autoridades resolveram prendê-lo e, apesar dos seus juramentos de inocência. [...] Por isso, foi condenado à forca. Antes de ser enforcado, pediu que o levassem à presença do juiz que o condenara. [...] O galego voltou a afirmar a sua inocência e, perante a incredulidade dos presentes, apontou para um galo assado que estava sobre a mesa, exclamando: "É tão certo eu estar inocente, como certo é esse galo cantar quando me enforcarem" [...] O que parecia impossível tornou-se, porém, realidade! [...]

Fonte: <https://f1tbarcelos.webnode.pt/lendas/>

Texto 2

[...] A partir dos anos 80, o Galo encerra toda a sua grandeza de imagem identitária, todavia, desliga-se do contexto etno – político que o elevou a símbolo turístico de Portugal, sustentado no Portugal popular. O seu poder, enquanto símbolo turístico, ultrapassa o contexto que o forjou e reinventa-se como símbolo de um país que, acima de tudo, oferece ao mundo "Liberdade". [...]

Fonte: <https://www.cm-barcelos.pt/visitar/artesanato/galo-de-barcelos/>

[...] a palavra lenda passou a referir-se a uma narrativa oral ou escrita, compreendendo elementos fictícios mas que se apresenta como sendo verdadeira ou fundada na realidade. As lendas são transmitidas de geração em geração, geralmente na oralidade e com modificações conforme a época e o contexto.

Fonte: <https://conceito.de/lenda>

a) Qual era o objetivo da personagem principal da lenda? (Texto 1)

b) O que o Galo de Barcelos se tornou para Portugal? (Texto 2)

c) Escreva um outro final para a lenda de 4 a 6 linhas.

Atividade 3: Ouça a música e, de seguida, responda às questões.

*Tinha ido distraído a Barcelos
a pensar na morte da bezerra e noutros animais
em que penso tanto, tanto que nem quero pensar mais
afinal, no arraial onde dançavas
estavam mil pessoas com certeza e eu só via a ti
que dançavas só
e que flutuavas na leveza*

*olha o galo de Barcelos que cantou depois de morto
É porque te viu dançar e ao bailar o jeito que tu dás ao corpo (2X)*

*Foi um dia de alegria em Barcelos foi um dia pleno de emoção
é que um dia assim acontece pouco
louco louco louco o coração
logo ali quando te vi, tive a certeza
que me matarias a tristeza
bastaria só que dançasses só
e que flutuasses de leveza*

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IHBpxXcOPQs>

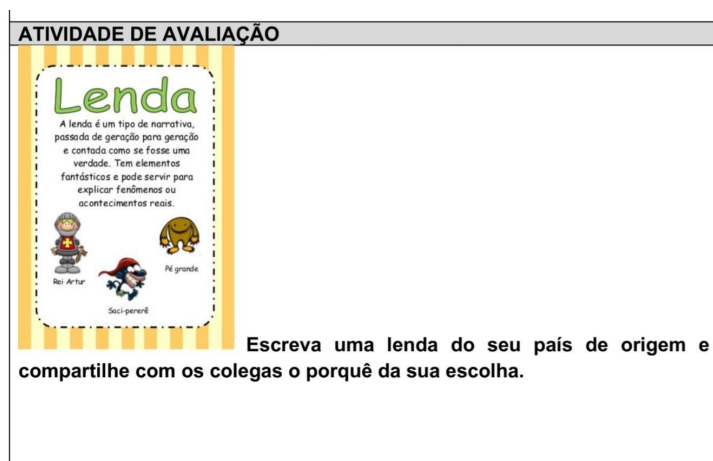
a) Qual o motivo de o galo de Barcelos ressuscitar na música?

b) Aponte diferenças entre a versão da lenda apresentada na atividade de preparação e a letra da música.

Fonte: PPPL

Na figura 6, a atividade propõe a leitura dos textos e a descrição do significado do gênero lenda. A partir disso, o comando pede que os alunos respondam perguntas acerca do texto, como o seu objetivo e o significado do Galo de Barcelos para Portugal. Na questão C, é proposto uma reescrita do final da lenda, exigindo, assim, criatividade dos alunos para a realização da tarefa. Na atividade 3, o aluno precisa escutar uma música relacionada à lenda para responder às questões a seguir. Observa-se que essas atividades dão ênfase na produção escrita.

Figura 9- Atividade de Avaliação da Unidade *O galo que virou símbolo nacional*



Fonte: PPPL

Na atividade de avaliação, notamos uma repetição de objetivos com a questão E da atividade de preparação. Diante do exposto, o quadro de análise da Unidade em questão, foi preenchido conforme ilustrado a seguir:

Quadro 4 - Quadro de análise da Unidade *O galo que virou símbolo nacional*

Etapa	Objetivos	Formatação da etapa	Desenvolvimento das atividades
1ª Etapa (Pré-leitura)	É possível observar na unidade didática: - Atividade(s) que antecede a leitura. - Preparação para o aluno receber o texto através de motivações; antecipações e hipótese que o aproxima dos textos.	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: - Atividade inicial simplificada. - Atividades temáticas e/ ou de decifração que possuem algum grau de aproximação com os textos.	A(s) atividade(s) permitem: Que o aluno possa antecipar o que será tratado sobre o texto, despertando seu interesse na leitura.
2ª Etapa	É possível observar, que há na unidade didática: Organização que propicia aos alunos a compreensão aprofundada do texto em sua globalidade.	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: Atividades de compreensão e reflexão do texto incluindo os elementos constitutivos do gênero e o funcionamento da	É possível notar atividades diversificadas para o desenvolvimento textual e oral: Tarefas simplificadas de produção de textos (foco em um aspecto mais preciso do texto –

(Leitura)		língua.	ex. Elementos da descrição) • Elaboração de uma linguagem comum para poder compreender o texto (seja sobre o discurso, seja sobre a construção do gênero). • Atividades sobre o funcionamento da língua.
3ª Etapa (Pós-leitura)	É possível observar: • Registro das interpretações.	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: • Atividades que promovam a discussão da leitura, interpretação e construção de sentidos.	Nas atividades propostas, é possível notar: • O aluno como ser autêntico. • Elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem.

Nota-se que o material procura trabalhar a interpretação de texto, incentivando que o aluno responda algumas perguntas sobre o texto. No entanto, é provável que essa abordagem não contemple uma exploração das potencialidades da lenda como recurso para o ensino de português.

Ao trabalhar o gênero lenda, é possível valer-se de aspectos da abordagem comunicativa, onde o aluno possa ser centro principal do ensino, sendo o agente responsável pela comunicação a partir de questões que guiem um debate, estimulando a reflexão sobre a história. Lembramos que os textos literários, “enquanto obra de arte, estimula, em primeira instância, reações emocionais as quais são, por natureza, múltiplas e diversas, como o são também as leituras e as interpretações a que estes textos se prestam” (Ramon, 2022, p. 269). Assim, o ideal é que o uso do gênero narrativo possa oferecer debates ou discussões sobre o seu conteúdo temático, não se resumindo a perguntas sobre passagens específicas da lenda de fácil localização no próprio texto/vídeo. Eventualmente, perguntas específicas podem não possibilitar que o aluno comente, critique ou reflita sobre a leitura.

Além disso, a unidade parece estimular o aluno a se relacionar com o texto ao mesmo tempo em que, incita a criatividade e ativa as experiências pessoais para a construção de atividades. Isso contribui para que haja espaços durante o ensino que permitam o aluno a falar mais sobre o mundo a qual pertence ao mesmo tempo em que possibilita-o refletir sobre as duas realidades que está em contato.

Por outro lado, é possível que a unidade não trabalhe o funcionamento da língua, o que inclui também os aspectos constitutivos do gênero trabalhado e a maneira como a lenda pode ser utilizada em práticas reais pelos alunos. Bizarro (2008) discute que o texto literário não promove apenas o diálogo entre Si e o Outro, mas que também induz o aluno a entender as funcionalidades da língua-alvo assim como a organização dos discursos considerando todas as potencialidades do texto. Dessa maneira, é importante que materiais explorem tais textos visando um ensino contextualizado da língua.

3.1.3 Unidade “Mãos à obra”

A Unidade "Mãos à obra", é de nível 3 para grupos específicos (Hungria). A situação de uso dessa unidade é o uso de expressões idiomáticas com a palavra “mão”, tendo como expectativas de aprendizagem: reconhecer e compreender expressões idiomáticas; e ler e compreender texto poético.

Figura 10 - Extensão da Unidade da Unidade *Mãos a Obra*

EXTENSÃO DA UNIDADE
Leia o poema “As mãos”, de Manuel Alegre, e partilhe com os seus colegas quais são para si os sentidos mais importantes. Com mãos se faz a paz se faz a guerra. Com mãos tudo se faz e se desfaz. Com mãos se faz o poema - e são de terra. Com mãos se faz a guerra - e são a paz. Com mãos se rasga o mar. Com mãos se lavra. Não são de pedras estas casas, mas de mãos. E estão no fruto e na palavra as mãos que são o canto e são as armas. E cravam-se no tempo como farpas as mãos que vês nas coisas transformadas. Folhas que vão no vento: verdes harpas. De mãos é cada flor, cada cidade. Ninguém pode vencer estas espadas: nas tuas mãos começa a liberdade. Manuel Alegre, in <i>O Canto e as Armas</i>, Lisboa, Europa-América, 1979. Ouçã agora a versão musicada do poema, interpretada pelo fadista João Vaz. Conhece poemas do seu país igualmente celebrizados por versões musicais? https://www.youtube.com/watch?v=5X9-y-KIAHU

Fonte: PPPLE

A unidade tem como situação de uso expressões idiomáticas com a palavra “mão”. Assim, a unidade apresenta atividades voltadas para a aquisição vocabular, sendo o poema “As mãos” de Manuel Alegre o único documento autêntico presente no material. A atividade pede a leitura do poema e que, logo após, os alunos compartilhem os sentidos mais importantes. A atividade é estruturada para que o aluno compreenda o conteúdo do texto e que exponha a turma, o que promove uma prática oral entre os alunos.

A seguir, ilustramos a nossa análise no Quadro de Análise:

Quadro 5 - Quadro de análise da Unidade Mãos à Obra

Etapa	Objetivos	Formatação da etapa	Desenvolvimento das atividades
1ª Etapa (Pré-leitura)	É possível observar na unidade didática: - Atividade(s) que antecede a leitura. - Preparação para o aluno receber o texto através de motivações, antecipações e hipótese que o aproxima dos textos.	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: - Atividade inicial simplificada. - Atividades temáticas e/ ou de decifração que possuem algum grau de aproximação com os textos.	A(s) atividade(s) permitem: Que o aluno possa antecipar o que será tratado sobre o texto, despertando seu interesse na leitura.
2ª Etapa (Leitura)	É possível observar, que há na unidade didática: Organização que propicia aos alunos a compreensão aprofundada do texto em sua globalidade.	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: Atividades de compreensão e reflexão do texto incluindo os elementos constitutivos do gênero e o funcionamento da língua.	É possível notar atividades diversificadas para o desenvolvimento textual e oral: - Tarefas simplificadas de produção de textos (foco em um aspecto mais preciso do texto – ex. Elementos da descrição) - Elaboração de uma linguagem comum para poder compreender o texto (seja sobre o discurso, seja sobre a construção do gênero). - Atividades sobre o funcionamento da língua.
3 Etapa (Pós-leitura)	É possível observar: Registro das interpretações.	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: Atividades que promovam a discussão da leitura, interpretação e construção de sentidos.	Nas atividades propostas, é possível notar: - O aluno como ser autêntico. - Elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los,

			melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem.
--	--	--	--

É possível inferir que a presença do poema na unidade referenciada não apresenta uma proposta que contemple a expectativa de aprendizagem referente ao uso do texto. Assim, o documento pode estar localizado no material de forma subutilizada. Reforçamos essa análise com base em Ramon (2022), que enfatiza, em uma de suas etapas sobre o uso de textos literários, a necessidade de:

2. etapa: integrá-lo numa sequência didática, não o encarando como mero "bônus" ou "adorno", mas antes avaliando as mais-valias que poderá gerar em termos de apuramento das competências culturais e interculturais; de aquisição de conhecimentos sobre diferentes tipologias textuais e suas características discursivas, e de conhecimento de léxico e de estruturas da língua, sem esquecer a dimensão retórico-estilística (Ramon, 2022, p. 271).

Nesse contexto, possivelmente o objetivo inicial para o texto não tenha sido alcançado com o que se dispuseram a fazer. É válido considerar que, ao estar situado dentro da extensão da unidade, o documento é passível de uma exploração mais aprofundada, uma vez que o objetivo desta etapa da unidade é a investigação ou produção mais ampla da linguagem. No entanto, a atividade pode não possuir uma proposta bem definida e objetiva para a exploração do texto em sua globalidade. Por outro lado, nota-se uma tentativa de aproximação entre o ensino e a bagagem pessoal e cultural do aprendente, além de possibilitar o registro da leitura de maneira interativa.

Considera-se que os alunos, por vezes, apresentam graus de dificuldades em leituras de poemas devido a sua linguagem metafórica. Dessa maneira, o uso desse documento exige uma leitura mais aprofundada para uma decifração efetiva, onde o professor possa participar do processo da leitura para o diagnóstico e auxílio de possíveis dificuldades. Reforçamos esse posicionamento através de Bizarro (2008) ao discutir sobre a etapa de leitura de TLs em aulas de LE:

A leitura em LE, propriamente dita, começará por ser uma leitura silenciosa, realizada em função do projecto pré-determinado, orientada finalisticamente, e seguida sempre por outras leituras, destinadas à realização de tarefas que, no seu conjunto, viabilizam a compreensão aprofundada do texto na sua globalidade (Bizarro, 2008, p. 360).

Assim, é importante que a etapa de leitura propriamente dita seja um momento planejado, que servirá para uma exploração mais ampla das potencialidades do texto na realização de tarefas com um objetivo de contribuir para o desenvolvimento do aprendente na língua-alvo.

É válido ressaltar que o uso da versão musicada do poema pode viabilizar aos alunos uma interpretação do documento que se difere daquela obtida através da leitura. A oralidade proporciona ao aluno a oportunidade de atribuir novos sentidos ao texto, o que poderia ser explorado em uma proposta focalizada na pós-leitura. Embora a extensão proponha que o aluno fale sobre os poemas de seu país, a pergunta pode não estimular de maneira efetiva, o que consequentemente levará a respostas simples e diretas como não ou sim.

3.1.4 Unidade Lendo Mia Couto

A presente Unidade é de nível 3 para grupos específicos (Hungria). A situação de uso dessa unidade Aprimoramento do conhecimento linguístico através da literatura, tendo como expectativas de aprendizagem: (Re)conhecer a linguagem conotativa poética e figurada; discutir a realidade apresentada no texto literário com outras realidades; associar diferentes gêneros literários segundo a predominância da linguagem figurada e literal; escrever resenha sobre um texto literário;

Figura 11 - Atividade de Preparação da Unidade *Lendo Mia Couto*

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO	
<i>Quem é Mia Couto? ~</i> Leia a frase abaixo e veja as fotos. Quem é Mia Couto? De onde é? O que ele faz? O que sabem sobre ele? "Mia recebeu o seu pseudônimo porque tinha uma paixão por gatos e porque o seu irmão não sabia pronunciar o seu nome."	
	
	

Fonte: PPPL

A atividade de preparação introduz o autor do texto literário a ser trabalhado. Nota-se que a apresentação do autor não é feita pelo docente, mas sim, resgatar conhecimentos prévios dos alunos acerca do autor, assim, a introdução fica a cargo dos próprios alunos.

Figura 12- Bloco de Atividades da Unidade *Lendo Mia Couto*

BLOCO DE ATIVIDADES
Atividade 1: Leia o excerto e depois faça os exercícios. Um Rio Chamado Tempo, Uma Casa Terra. [...] O avô defendia-se na tradição. Homem que se queira macho não pode dar nem receber carinhos públicos. Namoros são assuntos privados. Dulcineusa acabou resignando. [...] Um suspiro lhe rematava a angústia. As memórias lhe fazem bem. A avó afaga uma mão com a outra como se entendesse rectificar o seu destino, desenhado em seus entortados dedos. — <i>Agora, meu neto, me chegue aquele álbum.</i> Aponta um velho álbum de fotografias pousados na poeira do armário. Era ali que, às escondidas, ela vinha tirar vingança do tempo. Naquele livro a avó visitava lembranças, doces revivências. Mas quando o álbum se abre em seu colo eu reparo, espantado, que não há fotografias nenhuma. As páginas de desbotada cartolina estão vazias. Ainda se notam as marcas onde, antes, estiveram colocadas fotos. — <i>Vá. Sente aqui que eu lhe mostro.</i> Finjo que acompanho, cúmplice da mentira. — <i>Está ver aqui seu pai, tão novo, tão clarinho até parece mulato?</i> E vai repassando as folhas vazias, com aqueles seus dedos sem aptidão, a voz num fio como se não quisesse despertar os fotografados. — <i>Aqui, veja bem, aqui está sua mãe. E olhe nesta, você, tão pequenininho! Vê como está bonita consigo no colo?</i> Me comovo, tal é a convicção que deitava em suas visões, a ponto de os meus dedos serem chamados a tocar o velho álbum. Mas Dulcineusa corrige-me. — <i>Não passe a mão pelas fotos que se estragam. Elas são o contrário de nós: apagam-se quando recebem carícias.</i> Dulcineusa queixa-se que ela nunca aparece em nenhuma foto. Sem remorso, empurro mais longe a ilusão. Afinal, a fotografia é sempre uma mentira. Tudo na vida está acontecendo por repetida vez. — <i>Engano seu. Veja esta foto, aqui está a Avó.</i> — <i>Onde? Aqui no meio desta gente todo?</i> — <i>Sim Avó. É a senhora aqui de vestido branco.</i> — <i>Era uma festa? Parece uma festa.</i> — <i>Era a festa de aniversário da Avó!</i> Vou ganhando coragem, quase acreditando naquela falsidade. — <i>Não me lembro que me tivessem feito uma festa...</i> — <i>E aqui, veja aqui é o Avó lhe entregando uma prenda.</i> — <i>Mostre! Que prenda e esta, afinal?</i> — <i>É um anel, Avó. Veja, bem como brilha esse anel!</i> Dulcineusa fixa a inexistente foto de ângulos diversos. Depois, contempla longamente as mãos como se comparasse com a imagem ou nelas se lembrasse de um outro tempo. — <i>Pronto, agora vá. Me deixe aqui sozinha.</i> Vou saindo, com respeitosos Vagares. Já no limiar da porta, a Avó me chama.

Fonte: PPPL

Figura 13- Bloco de Atividades da Unidade *Lendo Mia Couto*

Em seu rosto, adivinho um sorriso:
 _ *Obrigada, meu neto!*
 _ *Obrigada porquê?*
 _ *Você mente com tanta bondade que até Deus Lhe ajuda a pecar.*

COUTO, Mia. Um Rio Chamado Tempo, Uma Casa Terra. Editorial Caminho. Lisboa: 2002. P. 49 – 51.

a) Explique o sentido da frase:

“_ Não passe a mão pelas fotos que se estragam. Elas são o contrário de nós: apagam-se quando recebem carícias.”

b) Complete com Verdadeiro ou Falso. Quando falso indique posteriormente como seriam as informações reais retiradas do texto.

1. _____ Marianinho estava admirando com sua avó um álbum de fotografias.
2. _____ A avó ganhava muitos presentes de seu marido.
3. _____ Na tradição da Ilha, os homens deviam sempre ser muito carinhosos com as esposas.
4. _____ O álbum não tinha fotos nenhuma.
5. _____ Marianinho se empolga ao ver as fotos das festas da família.

Fonte: PPPL

Na presente unidade, é proposta a leitura de um excerto para a realização de exercícios acerca do funcionamento da língua e da construção de sentidos. A primeira questão possibilita o registro da interpretação do aluno, enquanto a questão B) é uma atividade estrutural de verdadeiro ou falso bastante comum em material de ensino de línguas.

Figura 14- Bloco de Atividades da Unidade *Lendo Mia Couto*

c) Volte ao texto e marque as palavras e/ou expressões que se encontram no sentido conotativo, ou seja, figurado. Em seguida explique com suas palavras o significado real (denotativo) da palavra e o usado no texto.

Atividade 2: A partir da leitura do texto de Mia Couto, discuta como são vistas as situações abaixo na sociedade onde vive e que conhece.

- “[...] Homem que se queira macho não pode dar nem receber carinho em público. [...]”
- Relação entre netos e avós. Choque de gerações.
- Demência na terceira idade, comportamento. Como se relacionar?

Fonte: PPPL

A alternativa C exige que o aluno coloque em prática o conhecimento que tem da língua. Já a atividade 2, propõe uma discussão sobre temas encontrados no excerto, no entanto, o comando não deixa claro se a discussão será feita entre a turma e professor, ou se a atividade é de prática escrita.

Figura 15- Atividade de Avaliação da Unidade *Lendo Mia Couto*

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO
Escreva uma resenha literária sobre o excerto apresentado na atividade 1 desta unidade. Leve em consideração que a resenha utiliza uma linguagem mais denotativa. ➤ Não se esqueça de apresentar alguns dados do autor; faça o resumo comentado e analisado do excerto.


Fonte: PPPL

Atividade de prática escrita, no qual exige criticidade do aprendente, indicando a etapa de pós-leitura, apontada por Bizarro (2008) e Ramon (2022). Diante do exposto, o quadro de análise da Unidade em questão, foi preenchido conforme ilustrado a seguir:

Quadro 6 - Quadro de análise da Unidade *Lendo Mia Couto*

Etapa	Objetivos	Formatação da etapa	Desenvolvimento das atividades
1ª Etapa (Pré-leitura)	É possível observar na unidade didática: - Atividade(s) que antecede a leitura. - Preparação para o aluno receber o texto através de motivações, antecipações e hipótese que o aproxima dos textos.	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: - Atividade inicial simplificada. - Atividades temáticas e/ ou de decifração que possuem algum grau de aproximação com os textos.	A(s) atividade(s) permitem: Que o aluno possa antecipar o que será tratado sobre o texto, despertando seu interesse na leitura.
	É possível observar, que há na unidade didática:	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em:	É possível notar atividades diversificadas para o

2ª Etapa (Leitura)	Organização que propicia aos alunos a compreensão aprofundada do texto em sua globalidade.	Atividades de compreensão e reflexão do texto incluindo os elementos constitutivos do gênero e o funcionamento da língua.	desenvolvimento textual: - Tarefas simplificadas de produção de textos (foco em um aspecto mais preciso do texto – ex. Elementos da descrição) Elaboração de uma linguagem comum para poder compreender os textos. Atividades sobre o funcionamento da língua.
3 Etapa (Pós-leitura)	É possível observar: Registro das interpretações.	A(s) atividade(s) proposta(s) consiste em: Atividades que promovam a discussão da leitura, interpretação e construção de sentidos.	Nas atividades propostas, é possível notar: O aluno como ser autêntico. Elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem.

Inicialmente, o material faz uma introdução do autor Mia Couto. Apesar da atividade não ser de ordem temática, é possível encaixá-la na etapa de pré-leitura, na qual são antecipadas informações para o aluno acerca do que se pode esperar da unidade ou de que textos do Mia Couto serão trabalhados ao longo do material. Segundo Cosson (2007), se faz importante um momento reservado para a apresentação do autor(a) da obra e da própria obra. Observa-se que a atividade não demora na apresentação do autor e não se preocupa em apresentar o texto a ser lido, mas abre espaço para que o aluno possa resgatar conhecimentos prévios, ou adquirir conhecimento por meio dos colegas. Destacamos a questão A) do bloco de atividades, que mostra-se como uma atividade de pós-leitura, possibilitando que o aluno interprete e registre a leitura do trecho, destacamos também, a atividade 2 que permite a aproximação entre o ensino e a bagagem cultural do aluno.

Notamos uma predominância da prática escrita na Unidade, sem atividades direcionadas especificamente à prática oral. Em geral, o material possibilita que o aluno possa trazer mais de sua bagagem cultural para o ensino. Essa abordagem enriquece o ensino e promove um maior envolvimento do aluno nas atividades. No entanto, nota-se a possibilidade do material apresentar limitações quanto à exploração do texto literário, embora procure balancear questões quanto ao uso da língua e a compreensão do documento, essa ocorrência pode gerar pouca exploração das potencialidades do texto. Bizarro (2008) destaca que “Ao apresentar a Língua materializada num discurso autêntico [...] o texto literário dá aos professores e aos aprendentes a certeza de ele corresponder a um lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua em que é escrito [...]” (op. cit., 2008, p. 359). Nesse sentido, uma proposta clara sobre o gênero não foi identificada, o que pode impedir que o aluno produza textos nesse formato, além de não permitir compreender em que situações interativas e de comunicação esse documento se fará presente.

Observamos que a unidade buscou criar um ambiente que permita o aluno a agir como agente crítico, oferecendo um espaço para que compartilhe suas impressões sobre a leitura. Nesse contexto, a elaboração de uma resenha revela-se como uma atividade valiosa. Porém, a resenha literária é um gênero textual à parte, que poderia ter sido abordado previamente, facilitando a apresentação da proposta e evitando um possível estranhamento do aluno diante do gênero.

Além disso, a unidade trabalha o conteúdo de denotação e conotação, e resgata esse conteúdo na atividade de avaliação, no entanto, pressupõe-se que o aluno tenha alguma familiaridade com o gênero para a realização da atividade. Contudo, os conhecimentos linguísticos necessários para a realização da resenha, extrapolam o que tem à disposição do aluno no material.

CONCLUSÕES FINAIS

Ao abordar a língua portuguesa e sua dimensão pluricêntrica, observa-se o crescimento do português em âmbito internacional, e de ações políticas para a gestão da língua de maneira democrática e multilateral. Nesse contexto, o PPPE despende como um projeto para a promoção do português, que tem por objetivo oferecer materiais didáticos para professores de PLE/PLNM.

O Portal busca colaborar com um ensino contextualizado da língua portuguesa, a partir de situações comunicativas em diferentes contextos de interação. Assim, os materiais valem-se de textos autênticos que possibilitam um ensino linguístico-cultural das variedades do português, isto é, um ensino baseado em ações situadas relacionadas à experiência reais através da linguagem. A partir disso, o presente trabalho teve por objetivo analisar o uso de textos literários no interior de unidades didáticas disponibilizadas pelo PPPE a partir de critérios baseados em Bizarro (2008), Cosson (2007) e Ramon (2022).

Os textos literários são ricos em insumos autênticos que podem contribuir ao ensino de PLE/PLNM a partir de seu linguísticos e culturais que viabilizam a reflexão da língua e a construção de sentidos simbólicos. No entanto, a análise das unidades didáticas do PPPE revelou que os TLs foram pouco explorados, eventualmente apresentando propostas didáticas pouco objetivas e descontextualizadas. As atividades dos materiais analisados moderadamente conseguiram aproveitar as potencialidades do texto literário enquanto recurso didático para a abertura de um espaço que desenvolvesse a compreensão do funcionamento da língua e do próprio gênero trabalhado, mas também que envolvesse a possibilidade de diálogos sobre Si e sobre o Outro. Assim, conclui-se que a aplicação desses textos é uma tarefa complexa, porém, que requer etapas que assegurem o desenvolvimento de propostas de leitura e de atividades para o ensino de línguas, como apontadas por Bizarro (2008) e Ramon (2022). Ademais, com o crescimento de pesquisas sobre a validação de TLs como materiais autênticos para o ensino de PLE — aqui, incluímos também o PLNM — espera-se que os materiais didáticos, e em especial os materiais ofertados pelo PPPE, continuem a atualizar as abordagens desses textos para a exploração de suas funcionalidades educacionais em sua globalidade.

Sabe-se que os materiais didáticos não são guias definitivos, e portanto, dão conta de tudo que é necessário para o ensino de línguas. Dessa maneira, é esperado que o docente

tenha autonomia para modificar e adaptar as unidades para que se encaixem na realidade de ensino e aprendizagem dos alunos.

Acrescenta-se, por fim, que compreendemos que o PPPE estimula que os docentes da área estejam em constante formação, procurando entender novas formas de ver a língua portuguesa e o ensino dela, visando incluir as mudanças linguísticas e sociais que integram a realidade e a necessidade de grupos lusófonos em diferentes espaços sociais.

REFERÊNCIAS

BIZARRO, R. Linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de LE. In: OLIVEIRA, F.; DUARTE, I. M. (org.). **O Fascínio da Linguagem**. Porto: Universidade do Porto, 2008. p. 355-364.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior – Brasília: FUNAG, 2020. 60 p. – (Propostas curriculares para ensino de português no exterior).

BRASIL. Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português / Organizado por Alexandre Pilati, Nelson Viana – Brasília: FUNAG, 2021. 476 p.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

CLYNE, M. **Pluricentric Languages: differing norms in different nations**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1992.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p.81-108.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2008.

JESUS, Paula C. S. G. de; OLIVEIRA, Gilvan M. de. **Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: o portal do professor português língua estrangeira/língua não materna (ppple)**. Domínios de Lingu@Gem. (S.L.), v. 12, n. 2, p. 1043, 29 jun. 2018. EDUFU-Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

KRAMSCH, Claire. **Cultura no ensino de língua estrangeira**. Bakhtiniana, São Paulo, 12 (3): 134-152, Set./Dez. 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 154-159.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPLE. In: ALVAREZ, M. L. O. GONÇALVES, L. (Orgs.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes, 2016, p. 293-310.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. **Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século xxi**. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, n(52.2): 409-433, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, G. M. The system of national standards and the demolinguistic evolution of Portuguese. In: MUHR, R. (ed.). **Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. Part II: The Pluricentricity of Portuguese and Spanish. New Concepts and Descriptions.** Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH, 2016a, p. 35-48.

OLIVEIRA, G. M. O Sistema de Normas e a evolução demolinguística da Língua Portuguesa. In: ALVAREZ, M. L. O. GONÇALVES, L. (Orgs.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações.** Campinas: Pontes, 2016b, p. 25-43.

PPPLE. **Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira.** Disponível em: <https://ppple.org/> Acesso em 23 de agosto de 2024.

RAMON, Micaela. **O texto literário como recurso didático para o ensino-aprendizagem de PLE: pressupostos, desafios e propostas.** DIACRÍTICA, Vol. 36, n.o 2, 2022, pp. 267–276.

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.

XAVIER, Lola G. **Ler textos literários em aula de PLE: alguns pressupostos e interrogações.** DIACRÍTICA, Vol. 3, n.º 3, 2019, pp. 113–121.