



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

CÍNTIA OLIVEIRA TAVARES DA SILVA

**O ENSINO DE PLA SOB A ÉGIDE DA LITERATURA: A
INTERCULTURALIDADE EM FOCO**

João Pessoa

2024

CÍNTIA OLIVEIRA TAVARES DA SILVA

**O ENSINO DE PLA SOB A ÉGIDE DA LITERATURA: A
INTERCULTURALIDADE EM FOCO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Letras, do Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes, da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciado em
Letras — Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariana Lins
Escarpinete

João Pessoa

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Cintia Oliveira Tavares da.

O ensino de PLA sob A égide da literatura: a interculturalidade em foco / Cintia Oliveira Tavares da Silva. - João Pessoa, 2024.

63 f. : il.

Orientador: Mariana Lins Escarpinete.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

1. Ensino de Português como Língua Adicional. 2. Literatura. 3. Formação docente. 4. Abordagem intercultural. 5. Abordagem comunicativa. I. Escarpinete, Mariana Lins. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 811.134.3

CÍNTIA OLIVEIRA TAVARES DA SILVA

**O ENSINO DE PLA SOB A ÉGIDE DA LITERATURA: A
INTERCULTURALIDADE EM FOCO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Letras, do Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes, da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito
parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Letras — Língua
Portuguesa.

Monografia avaliada em: 26 de abril de 2024

BANCA EXAMINADORA

Assinatura: _____
Prof^a. Dr^a. Mariana Lins Escarpinete
(Orientadora)

Assinatura: _____
Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza

Assinatura: _____
Prof. Dr. Afonso Manoel da Silva Barbosa

Assinatura: _____
Prof^a. Dr^a. Monica Mano Trindade Ferraz
(Suplente)

João Pessoa
2024

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por fazerem de tudo por mim e por permitirem me dedicar inteiramente à graduação sem outras preocupações;

Aos professores que contribuíram incisivamente para minha formação, não apenas educacional, mas também pessoal, cidadã e profissional: Tia Julyanna, por me mostrar desde cedo o que é uma pedagogia afetiva; Diego David, por ser uma base sólida na qual posso me apoiar mesmo depois de tanto tempo; José Wellisten, por ser luz em tempos sombrios; Mariana Escarpinete, por ser exemplo de força, resistência e determinação; Carolina Aragon, por me inspirar a ser calma no meio do caos; e Afonso Manoel, por ter embarcado nessa jornada conosco;

Aos meus amigos do colégio, por me ouvirem incansavelmente falar sobre meus livros, minhas dúvidas, meus trabalhos (que eles não entendiam), minhas conquistas, e por me apoiarem independentemente de qualquer coisa: Erick Douglas, Isaianne Rodrigues, Núbia Louhanny e Naira Almeida;

Aos amigos que a UFPB me presenteou e que, sem eles, a graduação não teria sido tão transformadora: Rebeca Limongi, Marcella Mendes, Felipe Borba, Lucas Gomes, Giselle Mayra, Aylane Maria e Tainá Farias;

À Maria Isabel, por ser quem eu quero ser quando crescer;

Ao PLEI, por tanto aprendizado e pelas constantes gargalhadas sinceras.

“A literatura é uma atividade solitária, mas nem sempre.”

Bruno Ribeiro

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um relato de experiência da criação e da ministração de aulas do curso “*A formação da cultura brasileira: um olhar por meio da ficção*”, ofertado em 2023, através da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras. Aqui, propõe-se uma maneira de pensar as aulas de Português como Língua Adicional (PLA), no qual o texto literário – muitas vezes esquecido nesse contexto – é a base motora para a aula. Utilizou-se, para tanto, o conceito de língua explicitado por Mattoso Câmara Jr. (1955) e Ferrarezi Jr. (2008, 2010); as ideias de Silveira (2018) sobre ensino intercultural; os pressupostos de Almeida Filho (2007) sobre abordagem comunicativa no ensino de línguas; e as perspectivas de Takahashi (2008) e Cosson (2021) sobre ensino de literatura. As propostas de aulas explicitadas neste trabalho buscam se contrapor a um modelo de aula de PLA muito comum, reflexo de um efeito retroativo negativo do Exame de Proficiência Celpe-Bras, em que o foco está em tarefas semelhantes às utilizadas no exame. Tal proposta se mostrou proveitosa devido à versatilidade de trabalhar com os textos literários em aulas de PLA e por ter contribuído efetivamente para a aprendizagem de português do aluno, possibilitando sua expressão individual, tanto em interações cotidianas, como em temas mais complexos. Além disso, busca-se refletir sobre o processo de formação docente a partir da experiência vivida durante a ministração do curso e sobre a forma como a área do PLA é (pouco) desenvolvida nos cursos de Letras. Portanto, este trabalho se mostra frutífero tanto para a área do PLA, como para as discussões acerca da formação docente, uma vez que apresenta uma reflexão sobre o fazer docente a partir de um processo autoformativo.

Palavras-chave: Ensino de Português como Língua Adicional; Literatura; Formação docente; Abordagem intercultural; Abordagem comunicativa.

ABSTRACT

This research presents an experience report on the creation and teaching of classes in the course *The formation of Brazilian culture: a look through fiction*, offered in 2023, through the Andifes Idiomas sem Fronteiras Network. Here, we propose a way of thinking about Portuguese as an Additional Language (PLA) classes, in which the literary text – often forgotten in this context – is the driving base for the class. For this purpose, the concept of language explained by Mattoso Câmara Jr. (1955) and Ferrarezi Jr. (2008, 2010) was used; Silveira's (2018) ideas about intercultural teaching; Almeida Filho's (2007) assumptions about the communicative approach to language teaching; and the perspectives of Takahashi (2008) and Cosson (2021) on teaching literature. The class proposals explained in this work seek to oppose a very common PLA class model, a reflection of a negative washback effect of the Celpe-Bras Proficiency Exam, in which the focus is on tasks similar to those used in the exam. This proposal proved to be fruitful due to the versatility of working with literary texts in PLA classes and because it effectively contributed to the student's learning of Portuguese, enabling their individual expression, both in everyday interactions and in more complex topics. Furthermore, we seek to reflect on the teacher training process based on the experience lived during the teaching of the course and on the way in which the PLA area is (under)developed in Literature courses. Therefore, this work proves fruitful both for the PLA area and for discussions about teacher training, as it presents a reflection on teaching from a self-training process.

Keywords: Teaching Portuguese as an Additional Language; Literature; Teacher training; Intercultural approach; Communicative approach.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- BRICS** — Agrupamento Brasil-Rússia-Índia-China-África do Sul
- Celpe-Bras** — Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
- DLEM** — Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
- DLPL** — Departamento de Língua Portuguesa e Linguística
- EP** — Elemento(s) Provocador(es)
- IES** — Instituto(s) de Ensino Superior
- IFPB** — Instituto Federal da Paraíba
- IsF** — Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras
- LE** — Língua(s) estrangeira(s)
- MERCOSUL** — Mercado Comum do Sul
- MRE** — Ministério das Relações Exteriores
- PEC-G** — Programa Estudantes-Convênio de Graduação
- PEC-PLE** — Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira
- PIBIC** — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PLA** — Português como Língua Adicional
- PLAc** — Português como Língua de Acolhimento
- PLE** — Português como Língua Estrangeira
- PLEI** — Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais
- PLH** — Português como Língua de Herança
- PLNM** — Português como Língua não Materna
- PROBEX** — Programa de Bolsas de Extensão
- PROLICEN** — Programa de Licenciaturas
- PSL/PL2** — Português como Segunda Língua
- SD** — Sequência(s) Didática(s)
- TCC** — Trabalho de Conclusão de Curso
- UFCG** — Universidade Federal de Campina Grande
- UFPB** — Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. ABRINDO A DISCUSSÃO: PANORAMA DOS ASPECTOS TEÓRICOS DE INTERESSE.13	
2.1. Ensino Intercultural.....	15
2.2. Abordagem comunicativa.....	16
2.3. Literatura e ensino.....	17
3. UM POUCO MAIS SOBRE O TEMA: BREVE HISTÓRICO.....	20
4. ENSINANDO LITERATURA EM AULAS DE PLA DO CURSO “A FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA: UM OLHAR POR MEIO DA FICÇÃO”: FOCO NO ENSINO.....	28
4.1. O estímulo – Panorama dos textos literários no ensino de PLA.....	28
4.2 A criação do curso.....	31
4.3. A criação do cronograma de aulas.....	33
4.4. A escolha do material.....	35
4. 5. A execução das aulas.....	38
5. ENSINANDO LITERATURA EM AULAS DE PLA DO CURSO “A FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA: UM OLHAR POR MEIO DA FICÇÃO”: FOCO NA APRENDIZAGEM E NA RECEPÇÃO.....	40
5.1 Da identidade de um país.....	41
5.2. Da culinária de um país.....	45
5.3. Ensino-aprendizagem de PLA em contexto literário: reflexões de balanço.....	48
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	52
APÊNDICES.....	55
Apêndice A – Proposta submetida ao catálogo IsF.....	55
Apêndice B – Plano de curso e cronograma.....	58
Apêndice C – Planos de aula.....	61
Apêndice D – Modelo do termo de autorização de uso de atividades.....	61

1. INTRODUÇÃO

A área do ensino de Português como Língua Adicional (PLA) vem crescendo a cada ano no território nacional devido à grande procura de estrangeiros que desejam aprender a língua. Tal procura, como aponta Amado (2008), está ancorada em três principais fatores: a importância política e econômica do Brasil mundo afora (principalmente devido à participação nos blocos econômicos MERCOSUL e BRICS); a produção científica de grande valor; e a cultura chamativa, ou seja, uma cultura que apetece o olhar externo em diversos âmbitos, exportada através das esferas musical, literária e televisiva, por exemplo, além da influência midiática por meio das redes sociais.

Ademais, também é possível perceber um esforço do governo brasileiro objetivando a internacionalização do português, através de programas de cooperação internacional entre universidades, a exemplo do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); de programas como o Rede Idiomas sem Fronteiras (IsF), com ofertas de cursos locais e coletivos na modalidade *on-line*; e da aplicação do exame de proficiência em língua portuguesa na variante brasileira, o Celpe-Bras, em vários países do globo.

A fim de amparar a demanda de cursos de PLA no contexto paraibano, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), oferece vagas para estudantes de diversos perfis, entre eles os alunos vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE), os intercambistas, os estudantes em situação de refúgio e até mesmo a comunidade de estrangeiros externa à UFPB.

Tais estudantes, geralmente, possuem objetivos claros ao aprender o português, seja para conseguir a aprovação no Celpe-Bras, seja para a comunicação cotidiana e até mesmo para fins acadêmicos ou trabalhistas. Portanto, para alcançar esses objetivos, adotamos no PLEI uma abordagem comunicativa do ensino de língua, na qual

a comunicação é vista como uma forma de interação social propositada em que se dão demonstrações de apresentação pessoal associadas, ou não, aos casos de construção de conhecimento, do discurso e da troca de informações. Nesse âmbito, é importante que a aprendizagem de uma nova língua ocorra em uma matriz comunicativa de interação social (Almeida Filho, 2002, p. 8 *apud* Almeida, 2012, p. 3).

Dessa maneira, a abordagem comunicativa visa colocar o aluno em situações de usos reais da língua, pois, apenas assim, ele conseguirá desenvolver habilidades linguísticas fortes o suficiente para conseguir se manter em uma interlocução na sua língua alvo.

Ademais, independentemente do grupo de alunos ou do nível de proficiência, entendemos que a língua, para além do sistema, também significa cultura. Mattoso Câmara

Júnior, já em 1955, defendia a premissa de que a língua serve única e exclusivamente para propagar a cultura de um povo, cultura essa conceitualizada pelo autor como “o conjunto do que o homem criou na base das suas faculdades humanas: abrange o mundo humano em contraste com o mundo físico e o mundo biológico” (Câmara Jr., 1955, p. 51). Sendo assim, em comunhão à abordagem comunicativa, também se tem no PLEI a visão de que língua e cultura são indissociáveis, pois é impossível aprender um idioma sem conhecer os costumes do seu povo, visto que tais costumes podem influenciar diretamente na linguagem. Portanto, os “alunos-professores” (Souza; Aragon; Escarpinete, 2022), ou seja, os alunos da graduação em Letras que ministram as aulas do Programa, utilizam também da abordagem intercultural do ensino da língua, uma vez que não apenas a cultura brasileira está em evidência na sala de aula, como também a dos estudantes internacionais.

De acordo com Silveira (2018), as aulas com enfoque interculturalistas possuem o objetivo de levantar uma reflexão sobre a cultura do outro, ao mesmo tempo em que a nossa própria cultura está sob um olhar analítico. A autora reforça que “esse enfoque é designado intercultural, pois ao mesmo tempo em que o aprendiz adquire o novo (língua alvo), o velho (língua materna) é respeitado” (Silveira, 2018, p. 21). Logo, a base motora da aula ancorada na abordagem comunicativa em conjunto com a intercultural é o diálogo. Somente por meio dele é possível assimilar e incorporar a cultura do outro ao passo em que a própria cultura do aluno é disseminada e recebida pelo outro.

O fato é que, nessas aulas, poucas vezes a literatura é incluída como um elemento a contribuir para a conquista dos objetivos supracitados, mesmo sendo um artefato visivelmente linguístico, autêntico e cultural, que permite o aluno enxergar: a) representações do modo de viver no Brasil; b) estruturas linguísticas simples e complexas; c) variações linguísticas; e d) semelhanças e diferenças entre a cultura da língua alvo – o português brasileiro – e da língua materna. A partir disso, surgiram as perguntas motivadoras da pesquisa: Como evitar que se desperdice o potencial literário, incluindo a literatura nas aulas de PLA? Que impacto sofreria a aula de PLA sendo realizada a partir de uma metodologia que prioriza o texto literário e tem a literatura como um fim em si mesma?

Diante do exposto, este trabalho tem por finalidade propor uma nova maneira de pensar as aulas de PLA, através de um relato de experiência em um curso de minha autoria, intitulado *A formação da cultura brasileira: um olhar por meio da ficção*, o qual teve como principal insumo textos ficcionais, especialmente textos literários, baseado na hipótese de que seria mais fácil o aluno estrangeiro perceber a cultura brasileira através dos textos literários do que por meio de textos não-literários.

Mais especificamente, este trabalho visa mostrar como a literatura pode proporcionar diálogos interculturais valiosos para o processo de ensino-aprendizagem na aula de PLA, colocando em xeque visões errôneas e estereotipadas difundidas país afora; colaborar com a aquisição da língua no sentido mais puro da palavra (léxico, gramática, leitura etc.); além de permitir que o aluno explore a criatividade e a língua portuguesa para difundir sua própria visão de mundo, de acordo com seus conhecimentos prévios e sua bagagem cultural.

Logo, este trabalho justifica-se, primeiramente, por apresentar um modelo de aula que foge da forma já quase solidificada no ensino de PLA, devido a um efeito retroativo negativo do Celpe-Bras, no qual “tende a limitar as práticas de ensino e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem” (Perna; Carilo, 2021, p. 4); por proporcionar e aprofundar diálogos interculturais na sala de aula, uma vez que “na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (Cosson, 2021, p. 17); por se tratar de um processo auto-formativo, no qual foi possível aprender no próprio fazer prático da docência, o que muitas vezes a graduação não é capaz de proporcionar ao aluno; e, por fim, por se tratar de um tema pouco difundido na área, visto que há uma “tímida oferta de disciplinas nas grades curriculares dos cursos de Letras voltadas à formação específica de professores de PLA” (Perna; Carilo, *op. cit.*, p. 4).

Assim sendo, nesta pesquisa foram feitas uma pesquisa bibliográfica para coleta de referencial teórico que subsidiasse as ideias propostas aqui, dentro do escopo comunicativo-intercultural e do ensino de literatura em PLA e uma descrição detalhada do modelo proposto de aula, a fim de explicar o construto do curso ofertado, bem como a descrição de duas das aulas aplicadas no curso, objetivando a visualização da teoria na prática. Portanto, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, uma vez que expõe e interpreta os dados coletados a partir das vivências e experiências provenientes das aulas.

A partir disso, o presente trabalho, além desta introdução, conta com mais quatro capítulos, nos quais discorri sobre: 1. a fundamentação teórica da pesquisa; 2. sobre o histórico da área de PLA, mais especificamente no contexto do PLEI e do IsF na UFPB; 3. sobre todo o processo de produção e aplicação do curso *A formação da cultura brasileira: um olhar por meio da ficção*, bem como sua recepção e a análise de dados gerados através das atividades realizadas no decorrer das aulas; e 4. as considerações finais, nas quais estarão os principais pontos do trabalho e as reflexões extraídas desta experiência.

2. ABRINDO A DISCUSSÃO: PANORAMA DOS ASPECTOS TEÓRICOS DE INTERESSE

Neste capítulo, serão abordadas as teorias e os autores que utilizei como base para a proposta de ensino explicitada neste trabalho, como também argumentos de autoridade para dar suporte às minhas ideias.

Para entender o funcionamento de algo, o movimento a ser feito é voltar no tempo e percorrer toda sua história. Dessa forma, entende-se a sua origem, as mudanças que lhe ocorreram, bem como as coisas que permanecem intactas independentemente de quanto tempo passe. Com o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) esse processo não é diferente.

A escolha de métodos e abordagens de ensino é uma questão inerente a todo professor. Para escolher as que melhor combinam com a realidade na qual ele está inserido, há um trabalho extenso de pesquisa e investigação acerca dos pretextos e das reflexões levantadas sobre cada abordagem. Além disso, há também um processo – algumas vezes cansativo e desencorajador – de testagem em sala de aula, pois cada turma reage de forma diferente aos tipos de tarefas e interações propostas pelo professor (intersecção ensino e aprendizagem). Logo, ele precisa adotar métodos e abordagens que propiciem a resolução dos problemas enfrentados pelos alunos, o que pode variar de turma para turma ou de aula para aula.

Tendo em vista esse pensamento, começo este trabalho apresentando um histórico do ensino de PLA para que o leitor entenda mais detalhadamente os motivos pelos quais as abordagens comunicativa e intercultural foram aqui adotadas.

Primeiramente, é preciso entender quais são as origens das reflexões acerca dos modos de ensinar língua estrangeira, antes mesmo do surgimento dos métodos que usamos hoje. Nesse viés, Leffa (2012) faz um grande retrospecto da história dos métodos do ensino de línguas estrangeiras, partindo do período anterior ao surgimento do conceito de métodos de ensino, quando os estudantes aprendiam outras línguas apenas por imersão no ambiente, até o pós-método, onde se discute a autonomia do aluno e do professor em sala.

Em seguida, também é importante compreender como o ensino de língua estrangeira se deu no território nacional. Pensar que nossa língua nativa hoje já foi uma estrangeira no processo de colonização põe em evidência a ideia de que as terras e os povos originários (e também os trazidos forçadamente para cá) sofreram uma dominação tão forte e tão profunda que suas culturas, as línguas nativas sendo parte delas, foram quase ou totalmente extintas para dar lugar à cultura do colonizador e se apropriar desse conhecimento ressignifica o ensino do português, seja para falantes nativos, seja para estudantes internacionais. Mediante

isso, os trabalhos de Ferraço e Bonfim (2007) e Evaristo (2021) ofereceram grande contribuição para esta pesquisa ao detalharem como o processo de imposição linguística aconteceu.

Partindo para reflexões mais recentes acerca de métodos e abordagens, mais precisamente no âmbito do PLA, Almeida Filho (2012) expõe que, apenas no final da década de 80, começaram a surgir produções acadêmicas suficientes para incluir o ensino de PLA como uma área da Linguística. Isso demonstra que ainda é uma esfera relativamente recente (contando-se que o ensino de PLA no Brasil começou no século XVI). Portanto há muito o que ser pesquisado e descoberto, e as discussões sobre o tema não podem se dar por encerradas.

A exemplo dessas discussões, neste trabalho, trago duas das principais. A primeira concentra-se nas nomenclaturas utilizadas para definir o tipo das aulas para estudantes estrangeiros, o que funcionará como um classificador da opção que fiz por PLA. A esse respeito, Bulla e Kuhn (2020) mostram que há diferentes perfis de estudantes estrangeiros aprendendo português com propósitos diversos. Assim, apenas o termo guarda-chuva Português como Língua Estrangeira (PLE) não seria o suficiente para enquadrar todos os tipos de estudantes. A partir disso, surgem muitos outros termos, que foram pensados justamente para adequar esses distintos perfis, sendo o PLA um desses novos termos.

Adiantando parte da discussão acerca da nomenclatura, adoto, nesta pesquisa, o termo Português como Língua Adicional por ser um termo abrangente, no qual diferentes perfis de estudantes que não têm o português como primeira língua (estudantes estrangeiros ou não) podem participar e se beneficiar das sequências didáticas propostas aqui.

Outra discussão frequentemente levantada na área é como o Celpe-Bras influencia no ensino de PLA. O exame, uma das políticas linguísticas mais importantes do país e aplicado nos quatro cantos do mundo, mede a proficiência do examinando através de uma estrutura que busca colocá-lo em situações reais do uso da língua para que ele consiga atender a um propósito comunicativo específico (Brasil, 2020).

Por ser uma prova que garante o único certificado de proficiência reconhecido pelo governo brasileiro desde 1998 – sua primeira aplicação –, muitos alunos buscam cursos preparatórios para o Celpe-Bras. A grande importância do Celpe-Bras na vida dos alunos faz com que as aulas de PLA foquem quase exclusivamente na preparação intensiva para o exame, por meio de seus conteúdos, do modo como a língua é vista tanto pelo aluno como pelo professor, dos gêneros textuais escolhidos como base para as aulas, entre outros fatores.

Essas ações fazem parte do chamado efeito retroativo, que, como define Scaramucci (2023)¹, são os impactos diretos que o exame causa na área do PLA, podendo ser positivos ou negativos.

2.1. Ensino Intercultural

“Cultura” é um termo que apresenta inúmeras definições a depender da época, da visão dos estudiosos, da área pela qual é estudada. Contudo, no senso comum, ela pode ser definida como tudo aquilo que faz parte de um povo, ou seja, qualquer característica ou elemento que identifique um povo. Assim sendo, ela tem uma função primordial de nos revelar a identidade do outro.

No caso das aulas de PLA – e, mais especificamente, no caso das aulas no PLEI –, é comum que muitas culturas entrem em contato devido aos diferentes perfis de estudantes que se encontram na mesma turma. Esses encontros possibilitam ótimas trocas em questão de aprendizagem. Primeiro, quando os alunos possuem línguas divergentes, o português é a única solução para a comunicação, logo, é mais um incentivo para aprendê-lo. Depois, os debates podem gerar identificação ou estranhamento, causando choques culturais. Através desses embates, que precisam ser mediados pelo professor, é possível desenvolver no aluno um olhar mais empático e respeitoso para com o outro, além de estimular seu olhar crítico e analítico em relação à sua própria cultura.

Em alguns casos de ensino de línguas estrangeiras, a cultura é tomada como um tópico da aula, ficando restrita a aspectos mais superficiais, como músicas, danças, festas populares, entre outros. Porém, a cultura é mais do que apenas esses elementos visíveis e entender essa premissa é fundamental a todo professor. A própria língua não só é um elemento da cultura, como ela também a dissemina, numa relação de mutualismo, em que a língua só existe por causa da cultura e vice-versa, como aponta Mattoso Câmara Jr. (1955).

Essa visão de língua também se assemelha à de Ferrarezi Jr. (2008, 2010), ao afirmar que ela serve como representação do ponto de vista de uma pessoa – que é completamente influenciado e moldado pela bagagem cultural experienciada no meio em que se vive. Dessa maneira, os significados para as palavras e expressões da língua são construídos a partir do *background* cultural do aluno e de seu povo. Isso pode gerar uma certa confusão quando se estuda uma nova língua, pois, muitas vezes, diferentes sentidos são atribuídos às palavras a

¹ Informação presente na palestra intitulada “O Exame Celpe-Bras: histórico, construto e efeitos retroativos” que a professora deu para o evento de 25 anos no PLEI (PLEI 25 anos: promovendo a língua e a cultura brasileira para o mundo). Disponível na página do Youtube: https://www.youtube.com/live/0_dILcTU4Q?si=fe71W5oH4DgQ_G9x. Acesso em: 24 mar. 2024.

partir do contexto desse novo lugar (do Brasil, no nosso caso), gerando mais um choque cultural.

Levando em consideração essas premissas, a língua torna-se indissociável da cultura, logo, ter posse de um idioma é também ter posse de toda cultura a qual ele pertence. Porém, como aponta Silveira (2018), o processo de aprender uma nova língua, consequentemente uma nova cultura, não significa que essa se sobreponha à antiga (a da língua materna). Dessa maneira, o aluno consegue se adequar a ambas e com uma percepção mais consciente em relação às duas, visto que, involuntariamente, há uma comparação entre elas. E, ainda de acordo com a autora, o mesmo acontece com o professor de língua estrangeira ao entrar em contato com as múltiplas culturas em sala.

Dito isso, a interculturalidade é uma abordagem de ensino que prioriza as relações culturais em sala, entendendo que a cultura está presente em cada momento da aula, uma vez que, para se comunicar, o aluno não se utiliza apenas de artifícios linguísticos, mas também de culturais, pois é preciso entender o contexto e a situação no qual ele está envolvido.

Além disso, a abordagem intercultural propicia o pleno entendimento da linguagem a partir da observação de semelhanças e diferenças entre as culturas, abrindo olhares para a desmistificação de preconceitos e estereótipos, muitas vezes estabelecidos antes mesmo de os alunos entrarem em sala, e contribui, também, com a dissolução de perspectivas etnocêntricas. Por essas razões, a abordagem intercultural foi escolhida para servir como pressuposto a este trabalho.

2.2. Abordagem comunicativa

Ao decidir aprender uma nova língua, o intuito de qualquer pessoa é saber se comunicar efetivamente através dela. Para isso, apenas o estudo de suas estruturas gramaticais não é suficiente, visto que, sozinhas, não expressam muita coisa. Com isso, é necessário um estudo que englobe também os sentidos construídos por essas estruturas e, para que esse estudo seja satisfatoriamente realizado, o aluno precisa aprender a pensar também na sua língua alvo e não apenas se valer de simples traduções. Isso acontece porque, como mencionado anteriormente, a língua carrega sentidos provenientes da cultura que perdem sua essência quando traduzidos – um grande exemplo disso são as expressões idiomáticas.

Ao utilizar a língua efetivamente dentro de um contexto apropriado, o aluno não está apenas utilizando os códigos, as palavras (ou o léxico, considerando o construto mental), para formar frases, mas também estratégias linguísticas para se manter na interação e habilidades socioculturais para se adequar à situação. De acordo com Almeida Filho (2007), quando o aluno consegue plenamente utilizar esse conjunto de práticas, ele está desenvolvendo sua

competência comunicativa, ou seja, o aluno consegue se utilizar da língua de modo eficaz em diferentes situações. Dito isso, o intuito da abordagem comunicativa, como o próprio nome já sugere, é priorizar o desenvolvimento da competência comunicativa no estudante.

Para que isso aconteça, a abordagem comunicativa utiliza-se de textos autênticos, que circulam em sociedade, com o intuito de colocar o aluno em situações reais do uso da língua. Além disso, ainda segundo o autor (*Ibid.*), as práticas em uma aula de natureza comunicativa são constantemente baseadas na interação, seja entre os próprios alunos, seja entre o professor e os alunos, a fim de pressionar o uso da língua.

É importante ressaltar que a abordagem comunicativa não se contrapõe à abordagem intercultural citada anteriormente e defendida como produtiva para a realização desta pesquisa. Na aula de PLA, quando utilizadas em conjunto, elas têm uma característica complementar, devido ao fato de que cultura e interação (comunicação) estão lado a lado.

Logo, é possível perceber que a abordagem comunicativa dinamiza o ensino da língua, permitindo que o aluno enxergue suas diferentes funções e utilidades, tornando o ensino totalmente contextualizado. Ademais, o uso eficiente dessa prática permite que o processo de ensino-aprendizagem seja centrado no aluno, possibilitando um maior engajamento dele na aula que, conseqüentemente, o prepara para situações reais de comunicação.

2.3. Literatura e ensino

Em continuidade à lógica dos pilares de sustentação para se construir uma aprendizagem significativa em PLA, além de se fazer o uso, em sua complementariedade, das abordagens intercultural e comunicativa, é necessário que seja dado destaque à produtividade do trabalho com a literatura.

A literatura sempre serviu como objeto de estudo no ensino de LE, ou como um exemplo de organização sintática a ser seguida ou como um meio de entendimento sobre algum tópico cultural (Takahashi, 2008). Porém, a utilização desses textos não passa de mero pretexto para abordar outros assuntos que não a sua leitura interpretativa e o seu aprofundamento, atividades essas deixadas de lado na grande maioria das vezes em sala de aula de PLA. Tal abordagem assemelha-se aos usos da literatura no contexto de educação básica de língua materna, em que os textos literários não são explorados, em detrimento do estudo da Historiografia Literária (Zilberman, 2020). O fato é que tais utilizações dos textos literários, no ensino de PLA ou no ensino de língua materna, não abarcam nem metade da potencialidade que eles possuem para as aulas.

Em primeiro plano, são textos autênticos, o que permite observar seu uso dentro de um contexto real de comunicação e de produção de sentidos – e, para além disso, um mesmo

texto pode produzir mais de um sentido, a depender das interpretações realizadas em sala. Em segundo plano, servem como representação cultural, permitindo a expressão de identidades individuais ou coletivas (Cosson, 2021; Brasil, MRE, 2020).

Dessa forma, é possível afirmar que tais textos, nas aulas de LE, têm serventia para além do estudo de suas formas escritas, mas também comunicativas – no sentido de compreender as mensagens dos textos e as funções sociais que eles têm dentro e a partir do seu contexto – e culturais – não apenas no sentido de que são produções culturais palpáveis, mas no sentido de observar como as relações culturais mais profundas acontecem em diferentes realidades.

Na esfera do PLA, quando utilizado, o emprego e o estudo da literatura brasileira ficam, majoritariamente, a cargo de professores em universidades estrangeiras, como mostram Solino-Rodrigues (2023) e Rubio dos Santos (2020). Por não estarem em situação de imersão, a literatura serve como um artefato de aproximação da cultura nacional no sentido mais prototípico do termo. Através dela, conseguimos observar os costumes, a linguagem e sua variação, os modos de ser brasileiro. Porém, a utilização desses textos muitas vezes se limita ao cânone.

Nesse viés, vale salientar que o cânone é, sim, importante, mas variar a seleção dos textos para fora desse recorte também é vantajoso. Fora dele, principalmente na literatura contemporânea, encontramos textos plurais, diversos, que possibilitam discussões a partir de outros pontos de vista, geralmente negligenciados ao decorrer do tempo, como vozes negras, vozes indígenas e vozes da comunidade LGBTQIA+, por exemplo.

A utilização da literatura também permite a identificação imediata do aluno com o autor e/ou com os personagens, não só pelos fatores mencionados acerca do caráter comunicativo e cultural que a literatura possui, mas também pela carga de subjetividade que esses textos apresentam, possibilitando um reconhecimento de questões pessoais, mesmo sendo um diálogo entre sujeitos de diferentes nacionalidades, realidades sociais e econômicas, períodos históricos, entre outros. Quando a identificação não ocorre, ainda é possível tirar proveito de tais textos a partir das discussões acerca das diferenças pessoais e culturais presentes na interação entre o texto e o aluno, fazendo com que ele perceba e analise realidades diferentes da sua.

De qualquer maneira, é um fato que a literatura contribui para o aprimoramento linguístico e cidadão do aluno. Nesse ínterim, Antonio Candido (1988) defende a premissa de que

os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A

literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1988, p. 177).

Dessa forma, o uso dos textos literários não deve jamais se limitar à observação de suas estruturas, pois tais textos apresentam uma função crítica primordial aos aspectos sociais e de convivência humana, gerando possibilidades de reconhecimento (ou não) no mundo e esse reconhecimento é mais importante ainda quando se está longe de seus semelhantes, em um país diferente, com uma cultura quase completamente desconhecida.

3. UM POUCO MAIS SOBRE O TEMA: BREVE HISTÓRICO

A aprendizagem de línguas estrangeiras é uma atividade realizada desde a Antiguidade. Dentre os motivos para tal, encontram-se a dominação de alguns povos sobre outros e o comércio entre as nações, por exemplo. Porém, o ato de pensar e questionar sobre esse tipo de aprendizagem, bem como os modos para seu ensino, são relativamente novos, tendo em vista a quantidade de tempo em que a humanidade aprendeu línguas estrangeiras sem qualquer tipo de esquematização própria ou com métodos que, analisados hoje, são considerados defasados e que não têm tanta eficiência.

De acordo com Leffa (2012), antes da criação de métodos para o ensino da LE, sua aquisição consistia no contato com os nativos da língua alvo. Este período é intitulado pelo autor como “pré-método”. Sendo assim, o estudante aprendia por meio da imersão no idioma, mesmo que não houvesse uma sistematização desse conhecimento. A partir da expansão da dominação do Império Romano e do surgimento das escolas para o ensino de latim, urgiu a necessidade da esquematização do conhecimento, portanto, tem-se conhecimento desde então do Método da Tradução e da Gramática – ou Método Indireto –, que perdurou cerca de 2000 anos, no qual o léxico e a sintaxe de ambas as línguas (a nativa e a LE) eram relacionadas em nível de igualdade, mesmo que as elas comportassem diferentes estruturas e diferentes significados lexicais.

Apenas no final do século XIX, tem-se uma “virada de chave”, uma vez que o Método Direto – de nome bem sugestivo – ganha espaço nas escolas europeias, buscando se contrapor ao Método Indireto, utilizando-se do diálogo situado/contextualizado na LE. Desse modo, o estudante precisaria se acostumar a pensar na língua alvo, ao invés de apenas fazer comparações e traduções. Após a explosão do Método Direto, outras abordagens começaram a surgir no âmbito do ensino de línguas, como o Método Áudio-lingual, o Silent Way, o Suggestopedia, entre outros (*Ibid.*).

Já no século XX, a Abordagem Comunicativa domina o cenário do ensino de línguas, com o intuito de mostrar ao aluno que o ato de se comunicar vai além da linguagem propriamente dita, do sistema linguístico. Logo, ao mapear o período do Método, Leffa (2012, p. 397) reitera que “a evolução que se observa do Método da Tradução para o Método Direto e daí para a Abordagem Comunicativa passa de uma **ênfase no código** para uma **ênfase no significado** até chegar a uma **ênfase na ação**: falar é fazer” [grifos meus].

Tratando o tema em nível nacional, é de conhecimento geral que, ao chegarem no Brasil, os portugueses logo iniciaram o processo de ensino da língua portuguesa aos nativos, com o intuito e através do ato da catequese. Dessa forma, os padres jesuítas foram os

principais precursores do português em território nacional, nos primeiros anos da colonização. Levando em consideração que língua e cultura são indissociáveis, e, sabendo que o português foi imposto aos indígenas de forma violenta, o ensino da língua contribuiu imensamente para o processo de aculturação dos povos que aqui viviam.

A principal maneira de imposição da cultura europeia nas Américas se deu através da religião cristã, artifício que serviu de elemento chave para a manipulação mental, domínio físico e apagamento histórico-social dos povos indígenas. Entretanto, o processo de manipulação por meio da religião só poderia ocorrer quando os indígenas compreendessem os ensinamentos bíblicos. Dessa maneira, o ensino do português no país teve unicamente o objetivo de comunicação básica entre colonizado e colonizador com o intuito de catequização daqueles.

Segundo Ferraço e Bonfim (2007), os padres jesuítas aprenderam o tupi como uma estratégia de mediação. Ao aprender a língua nativa, a comunicação era facilitada através do Método da Tradução, uma vez que “[os jesuítas] trouxeram com eles, não só a moral, os costumes e a religiosidade europeia; mas também seus métodos pedagógicos baseados na repetição e imitação de textos clássicos, latinos e gregos” (Ferraço e Bonfim, *op. cit.*, *on-line*). Além disso, também houve uma grande produção de gramáticas e dicionários tupi-português que auxiliaram significativamente no processo de catequização dos povos indígenas.

Marcada por um começo desumano, a cultura de ensino de PLE² no Brasil continua por séculos a fio com a chegada de milhares de africanos ao país. De maneira semelhante ao que ocorreu com os indígenas, a língua passa a ser um artifício a favor da soberania portuguesa e aculturação dos diversos povos trazidos para trabalharem forçadamente na colônia. Contudo, os escravizados, diferentemente dos indígenas, passaram por um processo de aprendizagem diferente, no qual não houve uma iniciativa de portugueses se deterem sobre suas línguas a fim de facilitar a mediação. Para tal processo, de acordo com Evaristo (2021), não era necessário que os colonizadores aprendessem as línguas africanas, pois

os próprios escravos cumpriam esse papel em duas frentes: de um lado, com a chegada dos “escravos do reino” – isto é, africanos escravizados em Portugal que aqui aportavam já com uma certa aquisição da língua portuguesa –, havia já um número de negros bilíngues; de outro, com a imposição violenta dos portugueses sobre os negros, falar a língua dos senhores era uma questão de sobrevivência (Evaristo, 2021, p. 7092).

² Neste contexto, utilizo o termo Português como Língua Estrangeira e não Português como Língua Adicional, pois se tratou de uma aprendizagem, de maneira forçada, da língua de um colonizador, no qual o intuito não era o conhecimento em si ou o conhecimento para emancipação intelectual, mas sim questões profundas de autoridade e controle da população.

A forma como a língua portuguesa foi ensinada/imposta contribuiu para a formação do português utilizado no Brasil atual – o que Bagno (2012) chama de “português brasileiro” em sua gramática pedagógica ou o que Ferrarezi Jr. (2008) diz ser apenas de “brasileiro”. Como um dos atos de resistência, esses povos subjugados conseguiram manter, mesmo que parcialmente, características e palavras de suas línguas nativas que conseguimos perceber no português até hoje.

Apesar de existirem debates acerca de ensino de línguas no Brasil desde 1935, apenas na década de 80 surgem os primeiros indícios de uma formação concreta da área Ensino de Português para Estrangeiros/Língua Estrangeira, a partir de publicações coordenadas por Almeida Filho (2012). Desde então, a área vem crescendo consideravelmente, principalmente após a criação do exame nacional de proficiência, o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), no final da década de 90 (neste caso, observa-se um efeito retroativo positivo do exame).

Dentre as inúmeras discussões relevantes para a área, o debate sobre a nomenclatura e a classificação dos contextos de ensino de português ganhou notoriedade. Consoante Bulla e Kuhn (2020), as emergentes discussões em Sociolinguística, Linguística Aplicada e Políticas Linguísticas, bem como debates interdisciplinares entre as áreas da Educação e da Antropologia, por exemplo, contribuíram para identificar diferentes perfis de estudantes de PLE. Por existirem perfis muito distintos, nos quais incluem pessoas que aprendem o português por prazer até pessoas que necessitam aprender a língua para garantir a sobrevivência no país, o modo de ensino do idioma requer especificidades. Diante desses diferentes contextos, foi necessário afunilar o termo guarda-chuva “Português como Língua Estrangeira, PLE”³.

Mesmo sendo o termo mais difundido na área, pesquisadores observaram que, além de excluir comunidades que vivem no país e que precisam aprender o português por ser a língua utilizada nacionalmente (como os surdos que têm a LIBRAS como língua primeira ou como os diversos povos tradicionais que possuem seus próprios idiomas maternos), o termo PLE pode assumir uma conotação ruim, no sentido de significar algo “estranho, exótico ou até alheio” (Judd, Tan e Walberg, 2001, p. 6 *apud* Bulla e Kuhn, 2020, p. 7). Dessa forma, em substituição, o termo PLA foi amplamente difundido no Brasil.

A nomenclatura PLA possui também uma característica de ser uma palavra guarda-chuva. Entretanto, por não especificar o público, inclui no contexto de ensino os surdos e as comunidades tradicionais anteriormente citados. Ao utilizar a característica

³ A expressão “termo guarda-chuva” se dá devido ao fato de que ela abarca diferentes perfis de estudantes, sem a necessidade de especificar, no processo de ensino-aprendizagem, um modelo específico de aulas ou um foco particular para cada aluno.

“adicional”, o termo também encerra a discussão de nomenclaturas como “Segunda Língua”, “Terceira Língua” etc., visto que, independentemente de quantas línguas o estudante fale, o português será mais uma dentro do seu escopo intelectual e cultural.

Além dessas nomeações, existem outras terminologias, a depender das condições dos estudantes:

Quadro 1 – Terminologia da área⁴

TERMO/SIGLA	CONTEXTO
Português como Língua Estrangeira (PLE)	Alunos internacionais que aprendem o português, sem contexto de imersão.
Português como Língua Adicional (PLA)	Qualquer aluno, estrangeiro ou não, que queira ou precise aprender o português, além da sua língua materna.
Português como Segunda Língua (PSL/PL2)	Estudantes, nacionais ou internacionais, que, além da língua materna, aprendem o português.
Português como Língua Não Materna (PLNM)	A depender do entendimento de língua “não materna”, pode-se não incluir alunos que moram em países de língua oficial portuguesa. Termo muito utilizado em Portugal.
Português como Língua de Herança (PLH)	Os estudantes, geralmente crianças, possuem familiar(es) falante(s) de português, mas se encontram em países falantes de outras línguas.
Português como Língua de Acolhimento (PLAc)	Estudantes que estão em situação de refúgio e precisam aprender o português para conseguir se adaptar ao país.

Fonte: produção própria, 2024.

Assim, ao utilizar da nomenclatura Português como Língua Adicional neste trabalho, as propostas aqui explicitadas nos próximos capítulos poderão ser aplicadas individualmente para diversos perfis de estudantes – com o nível de proficiência adequado, obviamente –, bem como em turmas que agregam diversos perfis de estudantes, como é o caso do PLEI.

Ademais, outro assunto recorrente no âmbito gira em torno da influência do Celpe-Bras no planejamento e na condução das aulas de PLA. O exame teve sua primeira edição em 1998 e, desde então, é o único meio de comprovação de proficiência em diversas instituições, sejam públicas ou privadas, de ensino ou de trabalho. De acordo com seu documento-base, o exame foi pensado como política linguística que visava a um público-alvo específico: os potenciais estudantes internacionais que ingressariam nas instituições de ensino superior brasileiras (IES) nas esferas da graduação e da pós-graduação. Hoje em dia, as edições já ultrapassam a marca dos 10.000 inscritos por ano, pessoas de diferentes contextos, que apresentam diferentes finalidades para o certificado (Brasil, 2020).

O construto da prova gira em torno da abordagem comunicativa intercultural, visando à proficiência do inscrito. Ou seja, no Celpe-Bras, espera-se que a pessoa consiga se

⁴ Há ainda muitas outras nomenclaturas, mas, no contexto da UFPB, essas são as mais utilizadas e discutidas.

comunicar em língua portuguesa, utilizando seus conhecimentos de mundo e sua bagagem cultural, bem como compreender as nuances linguísticas que são apresentadas a partir de determinados contextos comunicativos. Com isso, a proficiência gira em torno de como este inscrito lida com as interações sociais apresentadas na prova, mas sem presumir que ele consiga se utilizar o idioma da mesma forma que um nativo (Brasil, 2020).

No exame, a proficiência do inscrito é testada em dois momentos.

No primeiro, o examinando precisa responder a quatro tarefas escritas, que utilizam como base textos oralizados (um vídeo e um áudio) e textos escritos. Cada tarefa possui um enunciado que apresenta um “evento comunicativo” (Brasil, 2020, p. 31) no qual ele é incluído. Com isso, o participante precisa articular conhecimentos linguísticos e culturais para atender ao gênero discursivo solicitado dentro de um espaço de tempo de três horas.

O segundo momento consiste em uma entrevista oral, dividida em duas partes. Na primeira parte, com duração de cinco minutos, o entrevistado fala sobre aspectos pessoais da sua relação com a língua portuguesa e com o Brasil, a fim de quebrar o momento inicial de tensão da prova. Na segunda parte, são entregues três Elementos Provocadores (EP), pequenos textos, geralmente de linguagem mista, que funcionam como suporte para o restante da entrevista. Cada tópico levantado por um EP deve ter duração de cinco minutos também. Com isso, a entrevista, ao final, deve conter 20 minutos de interação.

A avaliação do exame se dá de diferentes maneiras para os dois momentos da prova. Na parte escrita, atribui-se uma nota de zero a cinco a cada tarefa, a depender de como o participante conseguiu atender ao propósito comunicativo solicitado no enunciado. A nota final da parte escrita é composta pela média aritmética das quatro pontuações. Na parte oral, a avaliação é dividida entre duas pessoas, o avaliador-observador e o avaliador-interlocutor. Cada um possui uma grade diferente de avaliação, nas quais pontuam níveis de compreensão oral, competência interacional, adequação gramatical e lexical, fluência e pronúncia. Assim como na parte escrita, a nota final da entrevista é composta pela média aritmética das pontuações concedidas pelos avaliadores. A nota final do exame será a menor nota que o participante conseguir nas duas partes da prova.

Por ser uma prova que, literalmente, muda vidas, uma vez que com o certificado é possível ingressar em IES brasileiras, conseguir naturalização e cidadania, empregos etc., há um foco muito grande nos cursos de PLA para conseguir a aprovação. No Brasil, universidades públicas de todas as regiões oferecem cursos preparatórios para o Celpe-Bras aos estudantes Pré-PEC-G ou, como postulado mais recentemente no decreto nº 11.923, de 15 de fevereiro de 2024⁵, estudantes PEC-PLE. Na Paraíba, três instituições oferecem o curso

⁵ Disponível em:

preparatório, a saber: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Além dos cursos preparatórios, o estado também lidera em quantidade de vagas de graduação ofertadas para os PEC-PLA, com 26, 15 e 14 vagas em cada instituição, respectivamente, e estando as três instituições no top 10 do *ranking* de ofertas.⁶

Na UFPB, o órgão responsável por ministrar o curso preparatório é o PLEI. O Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais é um dos locais referência quando se fala de PLA no estado da Paraíba. Fundado em 1997, como projeto de extensão, e designado informalmente como programa no ano seguinte, o PLEI atende, todos os anos, diferentes grupos de estudantes internacionais, que procuram por cursos de PLA para propósitos distintos. Atualmente, atendemos desde estudantes conveniados ao PEC-G a intercambistas, de estrangeiros morando no Brasil por escolha própria a estrangeiros em situação de refúgio.

A ministração dos cursos no PLEI acontece na intermediação dos graduandos em Letras da UFPB, que estão vinculados a programas de ensino (PROLICEN), pesquisa (PIBIC) e extensão (PROBEX). Aqui, cabe ressaltar a importância que esses projetos possuem para o amplo funcionamento do Programa, pois, apenas com o auxílio das bolsas de estudos, grande parte dos alunos-professores consegue se dedicar plenamente às funções e às demandas exigidas pela rotina exaustiva da sala de aula e da pesquisa. Além disso, os projetos disponibilizam diferentes oportunidades para a manutenção da internacionalização da língua portuguesa, facilitam o diálogo com outras áreas de conhecimento ou com instituições e promovem uma forte divulgação da área do PLA e do trabalho realizado no Programa.

Nos últimos três anos, período em que estive ativa no PLEI, as ministrações ocorreram em duas principais frentes: o curso preparatório para o Celpe-Bras e as turmas de nível básico e intermediário. No tempo de escrita deste trabalho, as aulas do curso preparatório ocorrem cinco dias por semana, divididas nas disciplinas Cultura Brasileira, Produção de Textos, Leitura, Conversação e Gramática. Em paralelo, quando há oferta, as aulas das turmas de nível, geralmente, ocorrem duas vezes na semana, sem distinção de disciplinas.

O curso preparatório é o pilar mais importante do Programa, pois, desde a sua fundação, os estudantes conveniados ao PEC-G são um público recorrente. Por causa disso, os planejamentos de aula seguem padrões muito parecidos, principalmente no segundo semestre

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11923&ano=2024&ato=d41oXVE1ENZpWTd31>. Acesso em: 27 mar. 2024.

⁶ Dados disponíveis pelo Governo Federal em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/processo-seletivo>. Acesso em: 03/05/24.

do ano⁷ visando suprir a necessidade desses alunos que precisam do certificado de proficiência. Além disso, a UFPB é um posto aplicador do Celpe-Bras desde 1999, no qual o PLEI é encarregado de coordenar todas as ações que envolvem a realização do exame. Assim sendo, toda a equipe lida com questões da prova o ano inteiro, seja em aspectos didáticos, seja em aspectos técnicos.

Esse olhar tão analítico e recorrente para a prova, não só no PLEI, como também em cursos preparatórios no geral, resulta no chamado efeito retroativo, que, segundo Scaramucci (2023), consiste nos impactos – positivos e negativos – que o exame causa. Um desses impactos é a baixa adesão aos gêneros literários nas aulas de PLA, devido a fatores como, no início do curso, os alunos não possuírem um nível alto o suficiente para compreender as nuances de um texto literário e, quando possuem, o foco maior é na estrutura da prova, com destaque especial para o treinamento das tarefas escritas com gêneros discursivos e para a entrevista oral.

Portanto, apesar de o planejamento da aula ser uma decisão unicamente do professor, como comentado pela professora (*Ibid.*), muitas vezes esses textos são esquecidos, já que dificilmente são aplicados no exame ou, quando utilizados em sala, servem basicamente para introduzir algum tema ou aspecto linguístico, deixando de lado a criticidade do aluno e a exploração total do texto (assunto ao qual retornarei mais a frente, pois pavimenta a proposta do curso que realizei).

O PLEI também foi o responsável por abrigar o idioma PLE/PLA do Idiomas sem Fronteiras na UFPB. Ao se tornar “Idiomas sem Fronteiras”, o antigo Inglês sem Fronteiras precisou de uma base sólida para abrigar, além do inglês, os cursos de alemão, espanhol, francês e português como língua estrangeira. Assim, em 2017, o PLEI, coordenado pela Prof^a Dr^a Oriana Fulaneti (UFPB-DLPL), iniciou uma parceria com o IsF, coordenado à época pelo Prof. Dr. Edmilson Borborema (UFPB-DLEM), oferecendo aulas de PLE aos seus inscritos.

Recentemente, o PLEI retomou o contato com o IsF através do projeto de extensão, vigente desde 2022, “REDE IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (ISF): formação docente e ensino de português para estrangeiros no PLEI-UFPB”. O projeto é uma ótima solução para alcançar mais estudantes internacionais, uma vez que grande parte dos alunos-professores ministram cursos *online*, voltados para a preparação para o Celpe-Bras ou não, o que, consequentemente, torna-se uma alternativa para aqueles que não se adaptam à rotina de aulas do preparatório presencial ofertado no PLEI. Além disso, também resolve parte do problema

⁷ O curso preparatório para o Celpe-Bras, no PLEI, é dividido em três momentos: o primeiro focaliza em aquisição da língua para comunicação básica cotidiana; o segundo focaliza na preparação intensiva para o Exame; e a terceira focaliza em aspectos da vida universitária, contando que os alunos consigam ingressar nas IES brasileiras.

de infraestrutura que temos no projeto/programa, pois, às vezes, encontrar uma sala adequada disponível na instituição para a ministração de aulas é o maior desafio do dia.

Logo, percebe-se que a união PLEI-IsF é de grande importância no contexto das aulas de PLA/PLE da UFPB, pois é possível alcançar um público maior do que o esperado presencialmente; ofertar diversos cursos, com propósitos e públicos-alvo diferentes; contribuir com a formação docente dos graduandos, dando uma nova possibilidade de experimentar a docência distinta da educação básica; conseguir mais bolsas de estudo; e não depender tanto da estrutura física da universidade, já que nem sempre é possível contar com ela.

Apesar de ser um longo e cansativo percurso até chegar a este momento, é fundamental que tenhamos em mente que ainda há muito a debatermos acerca do PLA, dos diferentes contextos de estudantes internacionais, de suas metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem e da sua divulgação na academia. Portanto, este trabalho visa também contribuir para a discussão e convida você, leitor que pensa em entrar para o ramo do PLA, a dedicar um tempinho para estudar um pouco mais sobre o assunto e, quem sabe, também contribuir para a área.

4. ENSINANDO LITERATURA EM AULAS DE PLA DO CURSO “A FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA: UM OLHAR POR MEIO DA FICÇÃO”: FOCO NO ENSINO

A partir deste capítulo, discorrerei sobre minha experiência como aluna-professora do curso *A formação da cultura brasileira: um olhar por meio da ficção*, ofertado através do IsF, entre setembro e outubro de 2023, com carga horária de 32h, para alunos de nível B1. Este relato será dividido em dois momentos: para este capítulo, o foco está na criação e no planejamento do curso. Já no capítulo seguinte, o foco está na aplicação e nas propostas pedagógicas a partir das aulas ministradas. Nos apêndices estarão disponíveis os planos de aula referentes ao curso inteiro, com o intuito de apresentar melhor toda a esquematização do trabalho realizado.

4.1. O estímulo – Panorama dos textos literários no ensino de PLA

Uma das principais razões para a criação desta pesquisa foi o fato de, pela perspectiva e pelas experiências desta autora, os textos literários serem tão pouco explorados no universo do PLA, mesmo possuindo tão grande valor cultural, social e linguístico, como foi comprovado por diversos autores, tais como Cosson (2012), Takahashi (2008, 2013 e 2015), Candido (1988), o próprio Ministério das Relações Exteriores, ao montar três propostas pedagógicas com viés literário⁸, entre outros.

Em levantamento realizado por Solino-Rodrigues (2023) como parte de sua pesquisa de doutorado, a autora apresenta brevemente a produção acadêmica referente à área da literatura em PLE⁹, entre os anos de 2011 e 2022. Este trabalho reúne pontos-chaves de doze produções acadêmicas, sendo oito delas provenientes de Portugal. Esse dado comprova o baixo interesse dos pesquisadores brasileiros na área, levando em consideração a alta produtividade relacionada a outros temas de ensino, como o processo de formação de professores, o Celpe-Bras, a produção de materiais didáticos etc.

Por sua vez, ao pesquisar os termos “literatura” e “PLA” ou “literatura” e “Português Língua Adicional”, o número reduz drasticamente. Uma rápida busca por essas nomenclaturas na base de dados Google Scholar¹⁰ revela que, entre mais de 50 publicações, apenas dois trabalhos apresentam, de fato, um estudo sobre a ligação entre essas áreas, sendo um deles em contexto de ensino brasileiro e o outro em contexto de ensino no exterior. Apesar

⁸ Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior (Brasil, Ministério das Relações Exteriores, 2020); Proposta curricular para ensino de literatura brasileira infantil / infantojuvenil nas unidades da rede de ensino do Itamaraty (Brasil, Ministério das Relações Exteriores, 2022) e Proposta curricular para o ensino de português como língua estrangeira por meio de quadrinhos brasileiros nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior (Brasil, Ministério das Relações Exteriores, 2023).

⁹ A autora pesquisou as produções acadêmicas a partir da terminologia Português como Língua Estrangeira.

¹⁰ Tal escolha se deu pela afinidade da autora com a plataforma.

de ser um recorte pequeno, isso já corrobora com o dado citado anteriormente sobre o quanto a literatura passa longe de ser um interesse entre os professores de PLA brasileiros.

O primeiro estudo, de âmbito nacional, foi produzido por Boaria (2023), sendo um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – cabendo aqui a menção de que a UFRGS é um dos grandes polos de referência em PLA do Brasil. Boaria, em seu TCC, procura aproximar o material disponibilizado pelo MRE, *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior*, com uma apostila produzida para uso em aulas de PLA para nível intermediário dentro da própria universidade, intitulada *Contos e Crônicas*. O autor afirma, ainda, que “teve como proposta abrir um caminho para refletir sobre o ensino de PLA, que tivesse como centro o diálogo com a literatura” (Boaria, 2023, p. 40). Logo, é possível afirmar que a análise feita por ele é apenas um dos modos de se usar a literatura nesse âmbito. Assim, além de os textos literários serem um material proveitoso para o aluno, também o é para o professor, uma vez que há diversas possibilidades de incluí-los em sala de aula, bem como diversos propósitos e objetivos a serem alcançados por meio deles.

O segundo trabalho encontrado mediante a pesquisa no Google Scholar foi o artigo de Rubio dos Santos (2020), publicado na revista *Latin American and Caribbean Studies*, no qual ela relata a experiência de utilizar Clarice Lispector para turmas de nível intermediário superior e avançado de alunos coreanos. Nesta descrição, a autora corrobora com a ideia de que o entusiasmo em utilizar os textos literários (principalmente os autores do cânone brasileiro) realmente fica a cargo de professores fora de contexto de imersão. Segundo ela,

somente uma universidade apresenta a disciplina de Literatura Brasileira na grade curricular, sendo esta a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Outras duas universidades, simplesmente, citam que as aulas exploram o estudo de textos literários na apresentação do curso, sendo estas a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Pontífca Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio) (Rubio dos Santos, 2020, p. 209-210).

Além disso, a autora conclui que o curso baseado nas obras de Clarice resultou em um diálogo intercultural produtivo, uma vez que “instigou e inspirou múltiplas leituras” (Rubio dos Santos, 2020, p. 226), patrocinando discussões e reflexões sobre a obra e a exploração da língua nos âmbitos lexical e sintático, contribuindo para que os alunos se tornassem “alunos pensantes na língua portuguesa” (*Ibid.*).

A partir deste singelo recorte, é possível elencar alguns pontos interessantes, capazes de levantar reflexões sobre o uso desses textos e mostrar como a literatura está presente no cenário do PLA: a) o cânone literário é o mais utilizado nas aulas, tanto em contexto nacional como internacional; b) a formação do professor/mediador influencia drasticamente na escolha,

na utilização e na exploração desses textos; c) na maioria dos casos, a questão literária fica em segundo plano, uma vez que os textos são abordados com fins linguísticos ou temáticos específicos, enquanto as discussões e reflexões que eles proporcionam são abordadas superficialmente ou mesmo nem isso.

A meu ver, todos os pontos listados acima poderiam ser melhorados se os cursos de Letras oferecessem uma base sólida de teoria e prática ao licenciando na área de PLA. Em muitos currículos de universidades brasileiras, o PLA é oferecido apenas como uma disciplina optativa do curso – como é o caso da UFPB – e, em muitos outros, não há nem menção desse viés como uma possibilidade de carreira para professores de português. A ampla divulgação do PLA como área consolidada é de extrema importância para que cada vez mais alunos de Letras consigam enxergá-la como uma oportunidade de carreira além da sala de aula de educação básica.

Ademais, a formação continuada dos professores que já são atuantes na área também é fundamental para a resolução de questões como essas. Muitos dos profissionais de Letras ainda possuem uma visão limitada acerca da separação entre a Linguística, a Gramática e a Literatura, quando, na verdade, se trabalhadas em conjunto (como devem ser), a aula de português tem potencial para atingir o ápice de produtividade. A formação continuada também possibilita o conhecimento de novas práticas pedagógicas, de novos materiais didáticos e de autores fora do cânone, mas que são tão importantes quanto. Dessa maneira, com o repertório em constante atualização, o professor tem um escopo muito maior, que oportuniza a criação de diferentes metodologias e diferentes jeitos de trabalhar textos em sala de aula. Claro que essas intervenções são apenas hipóteses que, pela natureza mais simplista do trabalho e pelo tempo de pesquisa, não poderão ser aprofundadas aqui.

Outro fator determinante para a criação do curso foi a possibilidade de incentivar uma prática docente que se afaste dos moldes de aulas influenciadas diretamente pelo padrão de tarefa do Celpe-Bras. Como mostra Kraemer (2012), a área de PLA ainda não possui um currículo definitivo, o que acaba resultando na criação de currículos baseados em livros didáticos. No caso do PLEI, por não adotarmos nenhum livro didático, os currículos das disciplinas são influenciados diretamente pelo construto do exame e pelos gêneros discursivos que geralmente são utilizados nas provas¹¹, principalmente as ementas do segundo semestre do curso preparatório. No caso dos cursos de nível, essa prática também influencia na construção das aulas, devido à experiência formativa dos alunos-professores para o curso preparatório.

¹¹ Conferir o trabalho de Schoffen & Schlatter (2018), que detalha os gêneros adotados no exame desde 1998 a 2017.

Vale salientar que esta prática não é de todo mal, uma vez que ela cumpre com os objetivos propostos pelos professores e requeridos pelos alunos ao início dos cursos. Porém, o texto literário – e todas as suas vantagens – é quase ou totalmente desperdiçado a depender das dinâmicas dos alunos-professores. Com isso, a proposta aqui explicitada objetiva mostrar que também é possível elaborar aulas no eixo intercultural-comunicativo que auxiliem no processo de preparação para o Celpe-Bras sem a presença explícita da prova.

Levando em consideração os pontos levantados nesta seção, a ministração do curso *A formação da cultura brasileira: um olhar por meio da ficção* é de grande relevância para área do PLA, não só por ser um dos poucos cursos voltados exclusivamente para a abordagem do texto ficcional dentro do catálogo do IsF – em sua grande maioria, textos literários –, mas também por servir de base para este trabalho, que, dentro da UFPB, é o segundo que apresenta uma proposta concreta para o ensino de PLA a partir da perspectiva literária¹². Logo, é possível afirmar que, na Paraíba, esta é uma área ainda incipiente e ainda necessita de mais produções que se debrucem sobre esse conteúdo.

4.2 A criação do curso

Ao se conectar com a Rede Idiomas sem Fronteiras através da extensão universitária, o PLEI buscou, desde o início, oferecer uma proposta alternativa às aulas presenciais ministradas em horário comercial comumente oferecidas. Uma vez que na Rede as ofertas coletivas são de forma remota, é possível escolher tanto o horário das aulas como o dia de ministração, sendo uma alternativa que poderia servir de solução para acolher os alunos impossibilitados de comparecerem às aulas na UFPB, seja por questões de locomoção, seja por questões de horário.

Além disso, a oferta coletiva também se configura como mais uma oportunidade de formação docente através da participação dos alunos-professores, pois estes conseguem mais uma chance de protagonizar um papel docente diferente do usual, bem como desenvolvem uma maior familiaridade com recursos tecnológicos que não são explorados em aulas presenciais, já que as aulas são *online*, exigindo uma dinâmica totalmente diferente.

A minha entrada no IsF se deu considerando alguns fatores: contribuir com o PLEI acerca do contexto explicitado acima; possuir uma experiência inédita no currículo; ter a prática de ministrar um curso totalmente sozinha, pois nas aulas do PLEI há o esquema de docência compartilhada¹³; e, o mais importante de todos, foi o de enxergar no IsF uma

¹² O primeiro e único nesse viés, na UFPB, é o Trabalho de Conclusão de Curso de Silveira (2016), intitulado *Literatura brasileira no ensino de Português como língua não materna: propostas didáticas*.

¹³ A docência compartilhada consiste em nunca ter apenas um aluno-professor por turma. Esse esquema é de grande importância, pois um aluno mais experiente está sempre auxiliando um menos experiente, ao passo que o mais novo sempre está aprendendo a dinâmica do Programa com o mais velho. O esquema também auxilia os

alternativa para se contrapor à estrutura quase fixa do curso preparatório, incluindo o texto literário como ponto de partida ou de chegada da aula. Consequentemente, minha entrada no IsF também foi motivada, principalmente, por esta pesquisa, pois o planejamento do curso levou em consideração a coleta de depoimentos e dados para servir de base para a proposta explicitada aqui.

Após o meu credenciamento na Rede IsF, logo iniciei o processo de montagem do curso. O primeiro passo foi construir o modelo que entraria para o catálogo de cursos da Rede. Assim, tomei como base os cursos já disponíveis no catálogo, me espelhando em suas estruturas, que deveriam conter aspectos gerais do curso, como o título, a carga horária, o nível de proficiência dos estudantes, os objetivos a serem alcançados, a ementa e a justificativa para a proposta do curso. Apropriando-me da estrutura, comecei então a coletar o referencial teórico norteador da construção do curso.

Por envolver a literatura como o motor fundamental da aula, minha primeira referência tinha que ser alguém da área. Dessa maneira, por já ter tido contato diversas vezes, no curso de graduação, com os trabalhos do Rildo Cosson, escolhi o livro *Letramento literário: teoria e prática* (2021) como representante da área dos estudos literários para fundamentar o curso. Percebi que o trabalho com as sequências didáticas (SD) que o autor explicita nesse livro poderia ser adaptado para o ensino de PLA sem prejuízos na abordagem do texto ou na compreensão do aluno.

Além disso, mesmo sendo uma abordagem para a língua materna, o autor deixa claro o poder cultural que a literatura possui e, ao ter contato com ela através de uma mediação eficiente, é permitido ao aluno conhecer e explorar sua realidade, algo fundamental para o estudante de PLA, uma vez que, nas aulas, tanto a cultura da língua alvo como a cultura do próprio aluno estão em evidência, sempre em situação de diálogo ou de confronto. Assim, nas aulas de PLA, a literatura assume um papel de extremo valor, na qual serve de representação da identidade de um povo, facilitando o entendimento e a interação nas mais diferentes esferas do conhecimento.

Esse ponto de vista também é compartilhado pelo MRE em sua *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior*. O material postula que

podemos entender que os textos literários possibilitam encontros com representantes e/ou imaginários de suas culturas, tanto em personagens quanto em autores e textos, o que potencializa, portanto, o contato com a língua estrangeira e a interação com aspectos sociais, temáticos e estéticos,

estudantes que estão entrando na prática docente, pois gera mais confiança ao saber que ele não estará sozinho, lidando com uma turma totalmente desconhecida.

Além do âmbito cultural, os textos literários também contribuem para a aquisição da linguagem, pois se tem um contato direto com a língua alvo. A depender dos textos escolhidos, é possível fazer comparações entre escrita e oralidade, níveis de formalidade, variações linguísticas de todos os tipos, mudanças de ortografia de acordo com o tempo, entre diversos outros aspectos. Assim, em consonância com o que diz Takahashi (2008, p. 12), “esses textos tornam palpáveis as reflexões acerca da linguagem e trazem a veiculação da língua em toda a sua capacidade potencial”, sendo, pois, mais um argumento em justificativa da proposta de curso ao IsF.

Ademais, a experiência que adquiri no PLEI também foi fundamental para a criação do curso. Por meio dos estudos realizados no/para o Programa através dos projetos de extensão e das aulas com viés comunicativo e intercultural, o planejamento do curso também foi influenciado por essas abordagens, bem como o conceito de língua utilizado, que se baseia na premissa de Ferrarezi Jr. (2010, p. 12), o qual afirma que a língua é “um sistema de representação do mundo e de seus eventos”.

Ao dispor desse referencial teórico, iniciei a produção da proposta que foi levada à equipe do IsF para aprovação¹⁴. Ao retornar, a única mudança sugerida foi a carga horária, que passou de 16h para 32h de curso. Essa mudança tornou-se muito vantajosa posteriormente, pois foi possível discutir mais detalhadamente cada tema do cronograma, bem como retomar temas já passados com outros olhos, em outras situações e contextos.

4.3. A criação do cronograma de aulas

No PLEI, todos os alunos-professores preparam suas disciplinas de acordo com o que é esperado para aquelas aulas dentro do tempo estipulado. Levando em consideração que é um tempo relativamente curto (cada disciplina engloba um semestre ou menos), os alunos-professores escolhem o conteúdo pensando na melhor maneira de abarcar o máximo possível da língua portuguesa em tão pouco tempo. Sendo assim, para cada disciplina são preparados uma ementa e um cronograma explicitando as escolhas temáticas de acordo com os dias de aulas e como esses conteúdos serão trabalhados durante o período de ministração.

Por já ter tido essa experiência algumas vezes, decidi aplicar o mesmo modelo de cronograma para o curso do IsF. Antes de começar a escolha dos temas, tentei refletir sobre aspectos fundamentais para entender mais a fundo a cultura brasileira e como esses aspectos poderiam estar ligados diretamente ao dia a dia do brasileiro, como eles poderiam influenciar

¹⁴ Confira o documento no Apêndice A.

a percepção de mundo que temos hoje. Esse movimento foi fundamental, pois é comum que sejam perpetuadas mundo afora imagens (muitas vezes pejorativas) sobre como é o Brasil e/ou o brasileiro.

Diante disso, pensei em um cronograma que pudesse contribuir para a desconstrução desses estereótipos já consolidados e que tivesse uma crescente temática. Ou seja, o intuito era que o conteúdo de uma aula servisse de gancho para a próxima ou para um conteúdo mais adiante no curso. Assim, estaríamos sempre avançando, mas, ao mesmo tempo, retomando conteúdos passados, pois a compreensão de que a cultura está presente em tudo é fundamental também para o entendimento da língua e compreensão de suas nuances.

O cronograma contemplou dois meses de curso, setembro e outubro de 2023, com aulas às terças e quartas-feiras, de 19h30 até 21h30. Com o auxílio da minha orientadora (que, por sinal, é a mesma deste trabalho), escolhi dividir o conteúdo em duas partes intituladas “Constituição de Brasil” e “‘É assim mesmo?’: os estereótipos brasileiros”, no qual cada parte abarcou um mês de aula, tendo ambas quatro semanas temáticas¹⁵. Na primeira seção, o objetivo principal foi entender, em recorte, como se deu a formação do país, visto que grande parte da nossa cultura é explicada através da história, enquanto, na segunda seção, o objetivo era desmistificar alguns dos principais estereótipos difundidos no exterior sobre o Brasil.

Na primeira parte do curso, escolhemos temáticas que pudessem dar um panorama geral acerca da formação do Estado Brasileiro e de seu povo. Os temas abordados foram **Identidade**, tanto individual como coletiva; **Principais povos constituintes do Brasil**, focando majoritariamente nos povos indígenas e nos povos africanos, buscando uma abordagem decolonial, já que a versão europeia da história é amplamente difundida; **Regiões do Brasil**, na qual busquei explorar a diversidade cultural de cada região a partir do seu povoamento; e **Língua(s) portuguesa(s)**, buscando mostrar a diversidade linguística que existe no Brasil, bem como a diferença entre a língua utilizada aqui e em outros países falantes de português.

Na segunda parte do curso, a proposta foi de três temáticas que abordassem aspectos comuns do cotidiano brasileiro e como eles são vistos no exterior, com o intuito, como já enfatizado, de debater sobre estereótipos e tentar desconstruí-los. As temáticas foram: **Festas e celebrações**, na qual pudemos discutir sobre a festa de carnaval e suas problemáticas (festa mais famosa do país no exterior), e pudemos compartilhar conhecimentos sobre outras festas celebradas no país; **Trabalho**, na qual discutimos sobre o estereótipo que aborda o brasileiro como malandro e/ou preguiçoso; e **Culinária**, na qual falamos sobre pratos típicos do Brasil, sobre a indústria responsável pela produção alimentícia e sobre a fome no país. Na última

¹⁵ Ver cronograma completo no Apêndice B.

semana de aula, o planejamento incluiu uma revisão geral de tudo que foi mostrado no curso, além de uma rodada de seminários, nos quais os alunos deveriam escolher algum tema cultural de sua preferência acerca de seus países para apresentar e explicar aos colegas em sala.

A sugestão do seminário foi uma maneira de trazer um maior protagonismo dos alunos, pois, mesmo que eles possuam a liberdade de se expressarem nas aulas e comentarem abertamente sobre suas realidades, fazer uma pesquisa e trazer um elemento cultural de seu gosto para compartilhar com a turma proporciona uma satisfação e um orgulho em relação aos seus locais de origem, bem como um contato com a língua mais incisivo, pois eles sabem que seus usos da língua serão monitorados pela classe.

Sobre essa abordagem avaliativa, importa reforçar que ela gera um tipo de resultado que já foi comprovado algumas vezes no PLEI, onde, em alguns eventos pedagógicos, os alunos são convidados a mostrarem a respeito seus países e, ao fim do dia, eles demonstram uma grande contentamento em não apenas usar a língua portuguesa de maneira satisfatória, mas também de “matar a saudade” de casa através da pesquisa e de seu compartilhamento.

Ademais, esse momento mostra, na prática, que, em uma aula de PLA, o professor está exercendo um papel de mediador e não o de uma figura autoritária, detentora de todo o conhecimento.

É importante destacar que, enquanto base do curso ministrado, na abordagem intercultural, o aluno aprende a cultura da língua alvo sem deixar a sua própria de lado e, com o professor, o processo de aprender uma nova cultura também acontece (Silveira, 2018). Apesar de o professor de PLA, muitas vezes, precisar deter de conhecimentos históricos e sociais, por exemplo, para explicar determinados aspectos linguísticos, também é importante que ele conheça minimamente a realidade de seus alunos, a fim de mediar possíveis conflitos resultados dos choques culturais em sala.

Todavia, por vezes esse conhecimento da cultura do outro ocorre de forma mais acentuada dentro da própria aula, nos momentos em que o aluno se sente livre e acolhido ao falar de seu país. Dessa forma, convém dizer que o seminário pode ser um momento produtivo não apenas para o aluno, como também para o professor, que aprende aspectos culturais de outros lugares a partir da vivência real de seus alunos.

4.4. A escolha do material

Definidas as temáticas, comecei o processo de busca pelos textos que serviriam de base para as aulas. A escolha se deu pelo critério da autenticidade, pois, como já mencionado anteriormente, textos autênticos possuem um verdadeiro uso da língua, abrindo possibilidades

de questionamentos, aproximação com a realidade e discussões orgânicas sobre aspectos linguísticos e culturais. Além disso, para a abordagem comunicativa, esses textos representam mais do que apenas uma vitrine de vocabulário ou de regras gramaticais a serem absorvidas pelo aluno e fazem parte integral de um propósito comunicativo (Almeida Filho, 2007).

A escolha dos textos também foi baseada na tentativa de abarcar o máximo de autores e estilos possíveis, porque o Brasil é tão diverso que não cabe apenas no recorte do cânone literário. Essa diversidade implica em uma visão de mundo mais ampla para o aluno, visto que ele entra em contato, por meio dos textos, com diferentes cosmovisões, diferentes modos de ver a sociedade, através de diferentes ângulos, levando em consideração que cada escritor escreve a partir de sua realidade. Em relação aos gêneros, foram priorizados os textos que pudessem ser lidos em sua totalidade durante a aula.

Ademais, outro aspecto considerado foi o recorte de período, tentando variar entre textos clássicos e contemporâneos, uma vez que tanto textos antigos como novos possuem particularidades do uso da língua, bem como é possível enxergar mudanças (ou não) do modo de vida e dos costumes brasileiros de acordo com o passar dos anos. Essas comparações temporais também são interessantes para ver o funcionamento da língua diacronicamente, ao passo em que levanta discussões acerca de porque determinados hábitos são perpetuados enquanto outros caem em desuso.

Por fim, também foram considerados textos com a presença marcante da oralidade, visto que é importante o aluno entender as particularidades de um texto que teve sua origem para a contação de histórias e/ou para ser declamado em relação ao texto que foi produzido especificamente para o âmbito impresso.

Mais uma vez, retomo o quão importante é a formação continuada do professor para a construção de seu repertório. Mesmo com uma extensa quantidade de referências literárias, ainda precisei de muita pesquisa e de muita leitura para achar os textos que melhor se enquadrassem nos propósitos das aulas. É fundamental ao professor, seja de língua materna ou de PLA, que se reconheça as diversas camadas sociais e culturais que nosso país apresenta, pois, assim, é possível despertar o senso crítico nos alunos, fazendo com que eles enxerguem as motivações para essas divergências e discutam abertamente, visando a um processo de aprendizagem analítico e questionador das estruturas que o cercam, bem como a criação de cidadãos ativos.

A seguir, apresento um breve quadro que explicita os textos utilizados neste curso. Vale ressaltar que a experiência do curso explicitada aqui, por ser apenas uma proposta, cabe, no caso de ser utilizado como instrumento pedagógico, a alteração desses materiais a depender da realidade da turma e do contexto ao qual estão inseridos. As temáticas também

podem variar de acordo com o curso, visto que, por serem temas comuns, poderão já terem sido abordados anteriormente.

Quadro 2 – Textos utilizados no curso

TEMÁTICA	TEXTOS	AUTORES/DIREÇÃO
Parte 1: Constituição de Brasil		
Identidade	• Retrato (1939); • O brasileiro tranquilo (1959).	• Cecília Meireles; • Paulo Mendes Campos.
Principais povos constituintes do Brasil	• Makunaima e os manos deuses (2019); • Dom Quixote pixaim (2017).	• Trudruá Dorrico (publicado como Julie Dorrico); • Igor Chico.
Regiões do Brasil	• Iara; • O governador do sertão; • A lenda do mate; • Chico Rei; • Tocando a boiada (1972).	• Lendas da tradição oral, adaptadas por Silvana Salerno; • Xitãozinho e Xororó.
Língua(s) portuguesa(s)	• O poeta da roça;¹⁶ • Cartas para Angola (2011);	• Patativa do Assaré; • Julio Matos e Coraci Ruiz.
Parte 2: “É assim mesmo?": os estereótipos brasileiros		
Festas e celebrações	• Restos de carnaval (1968); • Jingle Bell e Natal Rock (2020).	• Clarice Lispector; • Paula Fernandes.
Trabalho	• Que horas ela volta? (2015); • O arquivo (1972).	• Anna Muylaert; • Victor Giudice.
Culinária	• Feijoada à minha moda (1962); • Quarto de despejo (1960).	• Vinicius de Moraes; • Carolina Maria de Jesus.
Gêneros utilizados		Total
Textos em versos (músicas + poemas)		6
Contos		2
Crônicas		2
Produções audiovisuais (filme + documentário)		2
Lendas		4
Romance (fragmentos)		1

Fonte: produção própria, 2024.

¹⁶ Ano de publicação não encontrado.

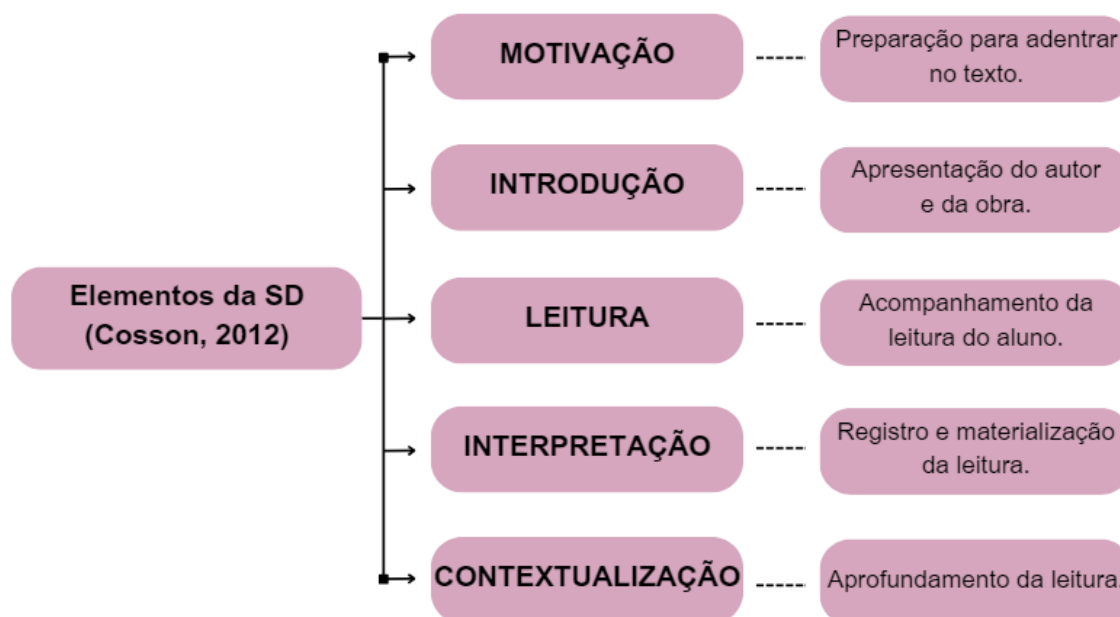
4. 5. A execução das aulas

Devido à curta duração do curso, pensei na construção das aulas como ciclos que se iniciam e se concluem a cada semana, mas que, mesmo assim, asseguram a interseccionalidade dos temas no decorrer da trajetória do alunado. Logo, a tentativa foi de “amarrar as pontas” de uma discussão quando iniciada, mas sabendo que ela também pode atravessar outros tópicos.

Para que isso acontecesse de maneira fluida e satisfatória, foi necessária uma esquematização do conteúdo a ser utilizado em sala. Diante disso, me apropriei das categorias presentes nas sequências didáticas que Cosson (2012) apresenta: a Motivação, a Introdução, a Leitura, a Interpretação e a Contextualização. Esta última é utilizada apenas em SD mais complexas, chamadas sequências expandidas, que costumam tomar o tempo de mais de uma aula. Especificamente, para o caso do PLA, a Contextualização é fundamental, pois situa o aluno em um assunto que, provavelmente, não possui informações suficientes em seu repertório para a compreensão total do texto literário. Por vezes, o elemento da Contextualização varia de posição de acordo com o objetivo da aula, podendo vir antes ou depois da leitura do texto.

Dessa forma, fica explícito que o modelo utilizado para o curso é uma adaptação da proposta do autor, pois mescla a estrutura da sequência básica com um elemento da sequência expandida, que fica melhor desenhado seguinte esquema:

Figura 1 – Mapa mental dos elementos da SD



Fonte: elaboração própria, 2024.

Já dispondo das temáticas, dos textos e da estrutura da aula, iniciei, então, o processo de planejamento das aulas individuais. Para cada aula, montei um plano¹⁷, no qual contém as principais informações da aula, tais como: a ficha técnica (que indica os orientadores do projeto, a pessoa que irá ministrar a aula, o nome do curso, a turma e a data de ministração), o conteúdo do dia, os objetivos a serem alcançados, a metodologia detalhada da aula, os recursos utilizados e informações extras a dependerem da semana, como os *slides*, os textos e as atividades de casa, por exemplo.¹⁸ Planejamento concluído, resta-se a aplicação.

¹⁷ No PLEI, a montagem dos planos de aula é uma prática comum, então já faz parte do meu fazer docente, mas não é um elemento que todo professor de PLA utiliza, principalmente por ser um trabalho “extra”. O fato é que é uma prática que auxilia bastante na hora de organizar o andamento da aula e também serve de registro, como uma espécie de banco de dados, podendo ser consultado e/ou adaptado para aulas futuras.

¹⁸ Você pode conferir todos os planos de aula mencionados neste trabalho no Apêndice C.

5. ENSINANDO LITERATURA EM AULAS DE PLA DO CURSO “A FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA: UM OLHAR POR MEIO DA FICÇÃO”: FOCO NA APRENDIZAGEM E NA RECEPÇÃO

Assim como já esclarecido no início da apresentação do meu relato de experiência, seguindo a lógica proposta, neste capítulo, o ponto principal será a apresentação do momento de ministração das aulas e sua repercussão por parte dos alunos. Haverá, ainda, uma breve discussão acerca das atividades pedidas durante o curso e como elas suscitam diálogos culturais, contribuindo para os objetivos apresentados na ementa do curso realizado.

O curso não teve um grande público. Ao todo, foram três inscritos, dos quais dois apareceram para as aulas e apenas um chegou até o fim. Na época, houve a possibilidade de cancelar o andamento do curso, pois o número era inferior ao número mínimo de participantes (cinco) para os cursos do IsF. Porém, como o propósito era iniciar o tratamento do tema e visibilizar, em PLA, o ensino através da literatura, bem como em respeito aos alunos que se engajaram com expectativas, continuamos com a oferta.

Logo, diante deste fato, é essencial destacar que este trabalho não tem o objetivo de apresentar resultados que representem sujeitos, mas apresentar a relevância do retorno do curso, pois o intuito da pesquisa é elaborar uma proposta didática acessível para os professores de PLA que querem incluir os gêneros literários em suas aulas e isso, com certeza, foi feito.

Feitas as devidas considerações, detalhando este capítulo, há três seções: duas delas buscam mostrar a dinâmica da sala, em que o texto literário foi o ponto de partida do aluno para a aula, e as discussões linguísticas e culturais provenientes da leitura deles.

A primeira parte concentra o relato de uma das primeiras aulas, enquanto a segunda parte relata uma das últimas. Destaca-se, ainda, que foi feito um recorte do realizado para que houvesse apresentação de todo o processo desenvolvido, mas no espaço que cabe a este trabalho. Posto dessa forma, é possível enxergar mais claramente a evolução do estudante que chegou até o fim do curso.¹⁹ A terceira parte traz uma comparação entre as duas aulas, com o intuito de fazer um balanço geral do curso e das reflexões que podemos extrair dele.

¹⁹ O aluno que concluiu o curso, à época, era um homem de 39 anos, colombiano, que estava fazendo curso de pós-graduação em Brasília (DF). O modelo de termo de consentimento de compartilhamento de suas atividades assinado pelo aluno pode ser encontrado no Apêndice D. A outra pessoa que atendeu ao curso foi uma mulher de 23 anos, também colombiana, que cursava pós-graduação em seu país, mas que já havia morado durante um breve período no Brasil. Por ela não ter concluído o curso, decidi manter apenas os relatos do aluno.

5.1 Da identidade de um país

A primeira aula explicitada aqui foi ministrada no dia 06 de setembro de 2023 e foi a segunda aula ministrada no curso, girando em torno da temática identidade.²⁰ Como objetivos da aula, o planejamento incluía a discussão acerca do que poderia definir a identidade de um país em aspectos gerais, o que poderia definir a identidade dos países dos alunos e a identidade da nação brasileira, bem como perceber traços identitários nos textos utilizados em aula.

Preparei a **Motivação** para entrar no texto, levando em consideração a discussão sobre o que seria a identidade de um povo e como reconhecê-la através de aspectos prototípicos da cultura. Para tanto, na aula anterior, eu havia solicitado a produção de um *moodboard*²¹ da cultura colombiana (já que ambos eram do mesmo país) a partir das seguintes categorias: animal, local, planta, personagem/famoso, atividade cultural, cor, comida e estação do ano.

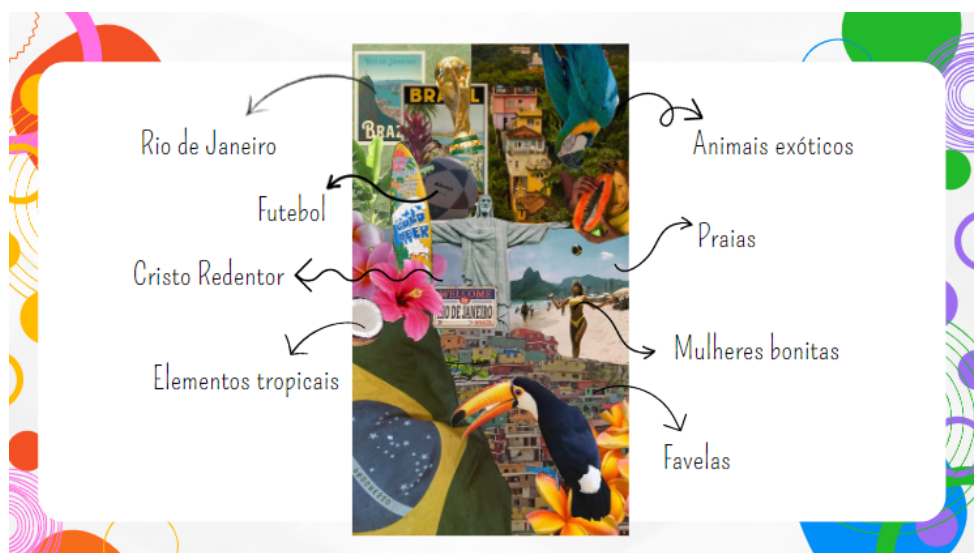
No início da aula, para situar o assunto e entender o nível de conhecimento prévio dos alunos, costumo fazer simples questionamentos. Para essa aula, trouxe perguntas que envolvessem os objetivos explicitados no plano, já que as discussões iriam perdurar. As perguntas foram: O que define a identidade de um país? O que define a identidade do seu país? O que define a identidade do Brasil?

O esperado na segunda pergunta era que eles mostrassem e explicassem seus *moodboards*. As imagens escolhidas já suscitaram diálogos interessantes, pois eles escolheram diferentes imagens para as mesmas categorias, sendo do mesmo país. Para subsidiar a resposta à terceira pergunta, eu levei um quadro que representasse o Brasil de modo genérico, retirado do *site* Pinterest (Figura 2), e os questionei se apenas essas imagens poderiam formar um quadro visual do país.

Figura 2 – *Moodboard* brasileiro

²⁰ As aulas se deram em interação síncrona e remota, por meio da plataforma *Google Meet*.

²¹ Um quadro semântico que contenha apenas fotos que representam determinada coisa, podendo ser uma pessoa, um personagem, um local etc.



Fonte: produção própria, 2023.

Após uma breve exposição de opiniões e ainda com o questionamento em mente, partimos para a introdução do autor e do texto. De acordo com Cosson (2021), a Introdução deve ser um momento rápido, que atice a curiosidade do aluno, mas que não entregue muitas informações sobre o texto, pois corre o risco de o aluno perder o interesse antes mesmo da leitura. Assim, durante as aulas, apenas expus uma breve biografia dos autores, bem como algumas características dos textos, a fim de chamar a atenção dos alunos.

Nessa aula, escolhi trazer a **Contextualização** depois da **Leitura** e da **Interpretação** inicial, pois a identidade de um povo já é um conceito geralmente pré-estabelecido, ou seja, mesmo antes de pisar em terras brasileiras, o estudante estrangeiro já possui uma visão de como é o povo e a cultura do país, estando elas equivocadas ou não. Dessa forma, o texto vindo em primeiro lugar abre margem para uma descoberta resultante do próprio texto e da interpretação do aluno, no lugar de o professor apenas trazer novas informações em uma bandeja.

Seguimos, então, para a **Leitura**. Nas aulas de PLA, é muito importante que o professor escute a leitura de seus alunos, pois é possível diagnosticar mais facilmente alguns problemas de aquisição do idioma, tais como falhas na pronúncia, falhas em decodificação das palavras, questões de prosódia, entre outros. Assim, quando são trabalhados textos, independentemente de sua esfera de circulação, sempre solicito a leitura em voz alta dos alunos. Nessa aula, a leitura da crônica *O brasileiro tranquilo*, de Paulo Mendes Campos, foi realizada em conjunto, alternando entre mim e os discentes.

O primeiro movimento que faço após a leitura é perguntar se eles compreenderam a ideia geral daquilo que foi lido. Assim, também é possível diagnosticar problemas de interpretação e de análise das informações apresentadas no texto. Passado este momento, no

qual foram tiradas dúvidas acerca de alguns vocábulos, iniciamos o momento de **Interpretação**, solicitando impressões acerca do texto, um pouco do que retrato a seguir.²²

Quadro 3 – Diálogo 1 a respeito do texto *O brasileiro tranquilo*

Professora (P): O que vocês acharam dessa crônica? Assim, se gostou, se não gostou, se acha que passa uma boa ideia de Brasil...

Aluno (A): Acho que isso faz parte de *Latinoamérica*.

P: Interessante!

A: Por isso, todos os países têm isso em comum. A informalidade... Os latinoamericanos *son* mais felizes. Então... Se fala que tão próximos *son* nossas culturas. E mais as pessoas do interior... têm mais similaridade do que as pessoas da cidade [inaudível]. As pessoas da cidade são menos tranquilas, menos amigáveis, menos colaboradoras.

Fonte: produção própria, 2024.

Esta fala do aluno colombiano vai ao encontro direto do que Cosson (2012, p. 27) afirma: “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Ao reconhecer todo um continente em um texto que fala unicamente sobre o brasileiro, possibilitou-se não apenas um diálogo intercultural, em que o aluno se reconheceu dentro do texto, mas também foi expresso um ponto de vista, a partir de experiências individuais, já que o texto apenas compara o estilo de vida brasileiro ao europeu, não mencionando nenhuma vez a América Latina como um todo.

Em seguida, quando questionado sobre a linguagem da crônica, o mesmo aluno responde:

Quadro 4 – Diálogo 2 a respeito da crônica *O brasileiro tranquilo*

P: Pra você, a escrita foi difícil? Foi difícil de entender ou foi tranquilo?

A: Essa linguagem escrito formal nem brasileiros usam. Então... É... Foi interessante. Deu pra entender, porque várias comunicações são parecidas com o espanhol, mas, pra mim, ninguém fala, ninguém escreve no *Whatsapp* desse jeito.

P: Sim!

[risos]

A: Então acho interessante essa diferença entre português formal escrito e português informal.

Fonte: produção própria, 2024.

Aqui, é possível identificar, mais uma vez, uma aproximação à sua cultura, quando é utilizada a comparação entre o português e o espanhol, outrossim, também se estabelece uma aproximação à realidade ao trazer o uso do *Whatsapp* em comparação ao texto literário. Ao realizar essas ações comparativas, o aluno consegue mobilizar questões complexas do uso da

²² Os momentos de discussão sobre os textos literários foram gravados mediante a autorização verbal dos participantes, mas serão apenas explicitadas as falas autorizadas por meio do termo de consentimento.

linguagem, como a atenção às estruturas sintáticas, ao vocabulário mais rebuscado e ao contexto no qual os textos estão circulando, por exemplo. Dessa forma, além das menções às representações culturais observadas na fala anterior, pode-se concluir que, nesse caso, o texto também proporciona um olhar reflexivo da linguagem, mesmo que não seja seu principal objetivo.

Depois desses relatos de experiência interpretativa com o texto literário, partimos para o momento de **Contextualização** do conteúdo, da temática sobre a identidade.

Na **Contextualização**, quem decide o que será transmitido é o professor, uma vez que sabe qual é a necessidade da turma. Para esta aula, trouxe um pouco da história do país, algumas referências que marcam fortemente a identidade brasileira e finalizei o momento com a leitura de mais um texto, dessa vez um não literário. O texto trazia²³ um compilado de memes que “representam o Brasil mais do que futebol e samba”. Conseguimos fazer uma discussão muito proveitosa (e bem divertida) desse insumo, pois muitos dos memes apresentados também tinham suas versões parecidas no contexto colombiano.

Como atividade de casa, passei um Formulário do Google com o intuito de propor uma retomada do texto após a **Contextualização**, com questões interpretativas básicas, a fim de verificar se eles conseguiam encontrar as informações no próprio texto, e com questões mais pessoais e opinativas. Selecionei algumas respostas interessantes para serem comentadas.

Figura 3 – Breve compilado de respostas do formulário

O que você vê de Brasil nesse texto? Na sua opinião, isso corresponde com a realidade brasileira? *

Entendo é uma descrição do brasileiro como tranquilo e resignado. Mas a realidade do Brasil é complexa. Portanto, o estereótipo não se aplica a todos os brasileiros

Na sua opinião, é mais fácil **entender** a cultura brasileira em qual situação? *

☒ Crônica de Paulo Mendes Campos

☐ Memes da trend "This represents Brazil more than soccer and samba"

Sinta-se à vontade para deixar um comentário sobre o texto que não foi abordado nas questões anteriores (impressões, opiniões etc.).

O texto destaca a leveza e a capacidade do povo brasileiro de encontrar alegria mesmo em meio a dificuldades. Isso é uma característica marcante da cultura brasileira e algo admirável.

Fonte: produção própria, 2024.

²³ Infelizmente, o texto não está mais disponível no *site*, mas uma busca pela frase “*this represents Brazil more the soccer and samba*” no *X (Twitter)* apresenta resultados semelhantes.

Na primeira pergunta, é possível enxergar a compreensão do aluno acerca da profundidade do debate levantado em sala, visto que pode ser complicado definir uma identidade para um país tão grande e tão múltiplo como o Brasil. Outro aspecto interessante dessa resposta é o fato de ele usar o estereótipo do brasileiro, “tranquilo e resignado”, como argumento para tratar da complexidade do povo brasileiro. Utilizando de suas experiências, o discente deixa claro seu entendimento de que, mesmo sendo uma visão amplamente divulgada do povo brasileiro, nem todos os habitantes do país são assim.

Na segunda pergunta do questionário acima, é curioso o fato de que o texto escolhido foi o literário, pois ele possui um nível de complexidade maior do que os memes e é situado em um período mais antigo, enquanto o outro faz parte do cotidiano de quem utiliza a *internet*. Isso nos mostra o potencial que o texto literário carrega e, no caso desse aluno específico, confirma a hipótese de que é, sim, mais fácil perceber os aspectos culturais de uma sociedade no contato com a literatura.

Na terceira resposta, vê-se um resquício de afeto para com o país. Vale salientar o quanto isso é importante no processo de ensino-aprendizagem, pois, se o aluno não gosta da cultura e não consegue se adaptar a ela, sua aquisição do idioma pode ser dificultada, como já presenciado algumas vezes no PLEI. Estar fora do seu país, cercado por pessoas desconhecidas, com costumes muitas vezes estranhos, falando uma língua que não é a materna, é uma situação de extremo incômodo. Por isso, o acolhimento ao aluno é tão importante no PLA, pois permite com que ele abrace essa cultura estrangeira e se aproprie dela, tornando-a também a sua.

5.2. Da culinária de um país

A segunda aula explicitada aqui se dá já no contexto próximo ao fim do curso. Ministrada no dia 18 de outubro de 2023, o tema da semana era a culinária brasileira. Os objetivos para essa aula foram ler o poema *Feijoada à minha moda*, de Vinicius de Moraes, comparar a linguagem do poema com a típica linguagem de um texto injuntivo (gênero receita), conhecer comidas típicas do país e conhecer a cultura das feiras-livres.

Como **Motivação**, quis trazer um momento mais prolongado com uma roda de conversa a respeito de alguns aspectos que circulam sobre o tema da culinária. A comida é um elemento cultural muito particular de cada povo, que possui representações históricas, carregam tradições e, geralmente, aproxima pessoas (um exemplo clássico é a festa de Natal, na qual todos se reúnem em torno da ceia). Diante disso, quis provocar um ar mais acolhedor e nostálgico para iniciarmos a aula. A roda de conversa consistiu em um sorteio de perguntas

relacionadas ao tema, na qual cada aluno deveria rodar a roleta e responder a uma questão, abrindo margem para que o outro também pudesse fazer comentários ou responder às questões, caso quisesse.

Em seguida, fiz o momento de **Introdução** e então lemos o poema. Diferentemente do que eu esperava, para este momento, não houve um debate tão proveitoso acerca do texto literário quanto o explicitado no momento anterior. Porém, quis trazer para servir de exemplo que, por mais que planejem, as aulas podem seguir caminhos totalmente divergentes do desejado.

Cabe ao professor reajustar as expectativas para a próxima aula e seguir em frente. Às vezes o aluno não tem vontade de participar da aula ou daquele momento em específico, às vezes é um assunto que não é do interesse dele, às vezes ele não tem repertório o suficiente, às vezes o próprio professor não está sabendo mediar o conteúdo. São inúmeras as causas que podem “congelar” uma aula e é preciso normalizar isso, principalmente quando se está em início de carreira. O que resta é planejar a próxima aula, tentando superar tais impasses.

Nessa aula, tivemos o momento de Interpretação do texto através das perguntas norteadoras. Claramente, percebe-se um esforço maior da professora para coletar informações acerca da compreensão e do ponto de vista do aluno sobre o texto:

Quadro 5 – Diálogo a respeito do poema *Feijoada à minha moda*

P: Você conseguiu entender a receita?
A: Sim, dá pra entender.
P: E aí eu quero saber qual é a imagem, depois de ler esse poema, que aparece na sua mente?
A: *Una* feijoada.
P: Você conseguiu visualizar ele preparando a feijoada?
A: É...Mais ou menos.
[...]
P: Na sua opinião, qual é a principal diferença entre esse texto e um texto de receita comum?
A: Que *es* poético.
P: Só isso?
A: Sim, não?
P: Como é um texto de uma receita?
A: Ah, com instruções.
P: Com instruções, ok. E essas instruções tão dispostas da mesma forma?
A: Não.
P: E o que tem de diferente?
A: Que esse está de forma poética.

Fonte: elaboração própria, 2024.

Assim como na aula mostrada anteriormente, decidi trazer a **Contextualização** do tema após o momento de **Interpretação**, pois, devido às suas vivências no Brasil, ambos os alunos já haviam entrado em contato com o prato. Dessa maneira, busquei valorizar seus conhecimentos prévios antes de aprofundar o assunto. De forma contrária aos primeiros momentos da aula, o aluno interagiu bem mais nesse instante, compartilhando as experiências

culinárias que já teve ao viajar pelo país. Ainda na **Contextualização**, foi mostrado aos alunos um breve contexto histórico sobre a feijoada e o motivo de ela ser um ícone da culinária brasileira. Em seguida, conversamos sobre as feiras-livres e como é o costume de ir à feira no Brasil, bem como que tipos de produtos é possível encontrar nesse espaço.

Como atividade de casa, pedi que retomassem o poema e escrevessem sua própria versão, ensinando a professora a fazer um prato típico da Colômbia. Essa atividade teve como objetivo colocar a literatura como o alicerce principal da aula, uma vez que o resultado seria um texto literário produzido pelo aluno, ou seja, a literatura como um fim em si mesma.

Mesmo tendo sido uma das primeiras atividades em que pensei ao montar o curso, resolvi deixá-la apenas para as semanas finais, pois é necessário um certo preparo ao escrever um texto literário – sabe-se que há pessoas que, mesmo utilizando a língua materna, não conseguem – e, parte desse preparo, é estar habituado com os diferentes gêneros. Porém, pelo retorno da conversa sobre o texto ter sido tão baixo, não fiquei esperançosa com o produto solicitado, ao que fui surpreendida:

Quadro 6 – Atividade de produção textual referente ao poema

Vamos falar da Bandeja Paisa, uma festa na barriga, Como um Carnaval em Antioquia, sem fim, sem fadiga. É um prato típico dos Paisas, cheio de alegria, Vai ser difícil terminar, mas não temos pressa, venha com euforia!

Para começar, cozinhe o feijão, coloque-o de molho, Igual a como os Paisas se jogam num riacho. Deixe o arroz fazer par, essa dança é eterna, Assim como a festa na praça, que nunca se encerra.

A carne moída temperada é a alma da comemoração, Parece até os passos rápidos de uma dança de salão. Torresmo e batata frita são a música ao fundo, Acompanhando a dança com um ritmo profundo.

O ovo frito e a arepa são o casal que brilha na pista, Como os casamentos nas praças, ninguém resiste. Abacate é a surpresa do desfile, como uma nota no samba, E bananas maduras, como a risada de um amigo na rumba.

Bandeja Paisa, uma festa no prato, assim como nas festas Paisas, Onde a comida é abundante, e as risadas são precisas. Comer é uma celebração, não importa a hora do dia, Porque na Colômbia, a alegria nunca se esvai!

Dados da pesquisa/aula, 2023

Este texto explora aspectos linguísticos característicos do gênero poema, como as rimas e o ritmo. Também apresenta uma escrita marcada por figuras de linguagem, como a comparação (“Para começar, cozinhe o feijão, coloque-o de molho, Igual a como os Paisas se jogam num riacho”), a metáfora (“Torresmo e batata frita são a música ao fundo”), a hipérbole (“Porque na Colômbia, a alegria nunca se esvai!”) e a personificação (“O ovo frito e a arepa são o casal que brilha na pista”), elementos esses que não foram abordados diretamente no curso. Outro aspecto fortemente marcado é a capacidade imagética que o texto proporciona, podendo o cenário e a receita serem visualizados facilmente durante a leitura.

Por meio da imagem que o poema transmite, percebe-se nitidamente a visão de mundo do aluno e seus fortes traços identitários. Conforme Chklóvski (1917, p. 87), “a imagem poética é um dos meios de criar uma impressão máxima”, e, ao trazer uma imagem tão potente e culturalmente marcada, o texto produz essa impressão, produz um efeito estético no leitor, transportando-o diretamente para uma festa na Colômbia, rodeado de boa comida, música e alegria.

Logo, é possível perceber que a literatura como um fim em si mesma pode entregar (e entrega) resultados positivos, estando sempre em consonância com os princípios da abordagem comunicativa e intercultural.

Portanto, ao passo em que o aluno se expressa de forma artística e literária, carrega consigo toda a sua cultura, fazendo com que ela fique em evidência no seu processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o aluno pode olhá-la de forma crítica e analítica, acontecendo o mesmo com a cultura da língua alvo.

5.3. Ensino-aprendizagem de PLA em contexto literário: reflexões de balanço

Antonio Candido (1988) entende a literatura como um direito humano, porque a caracteriza como uma manifestação global, realizada por homens de diferentes povos e períodos. De acordo com o autor,

pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. [...] Afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça (Candido, 1988, p. 174).

Tal questionamento pode ser ajustado para a esfera do PLA: será que pensam que o estrangeiro teria direito a ler Machado de Assis ou Itamar Vieira Junior? E Clarice Lispector ou Conceição Evaristo? É compreensível que muitos professores imaginem que a abordagem comunicativa priorize apenas a praticidade e a dinâmica da comunicação mais urgente, cotidiana. Porém, é concebível pensar que a comunicação também está presente em manifestações culturais e artísticas, já que elas também expressam mensagens com diferentes propósitos comunicativos e ações no mundo.

Nesse viés, Almeida Filho (2007, p. 52) defende a premissa de que o professor da abordagem comunicativa “levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos”. Nas aulas de PLA,

os gêneros literários podem – e devem – ser considerados como auxílio para o cumprimento de tais objetivos, visto que são capazes de oferecer, de forma legítima e autêntica, uma base em que o professor se apoie para suas aulas, independentemente do propósito comunicativo almejado.

Ao utilizar o texto literário, é possível não só criar oportunidades de discussões críticas e contextualizadas com a realidade, como mostrado na seção 5.1 deste capítulo, como também criar oportunidades de o aluno se expressar linguisticamente e culturalmente, de modo artístico, como mostrado na seção 5.2 deste capítulo, algo que uma visão dicotômica de língua-literatura por vezes não permite.

Retomando o conceito de língua de Ferrarezi Jr (2008, 2010), a entendemos como um artifício de representação da visão de mundo do estudante. Ou seja, é através da língua que o aluno descreve o mundo, baseado no seu ponto de vista, que, conseqüentemente, é marcado pelas suas experiências e sua bagagem cultural. Assim, ao permitir que o aluno se sinta livre para expressar seus pensamentos e emoções, percebe-se também sua cultura e sua identidade, fortemente marcadas pelo seu próprio modo de usar a língua. Ao utilizar o texto literário como modo de dizer algo ou descrever o mundo ao seu redor, a potencialidade da expressão individual aumenta significativamente, visto que ela comporta uma carga maior de subjetividade.

A fim de possibilitar uma expansão de conhecimentos linguísticos, culturais, históricos, sociais, entre diversos outros, e dar ferramentas para a manifestação individual e coletiva no mundo através da literatura, existe um longo percurso a ser trilhado pelo professor. Como bem afirma Takahashi (2008), o professor tem o papel de mediar esta interação entre a obra, o conteúdo e o aluno, ou seja, ele assume uma função de facilitar o acesso do aluno ao texto e sua interpretação.

Para que o professor seja um mediador em sala de aula, é imprescindível que ele seja também um leitor de literatura. Assim, ele torna a seleção dos textos o mais adequada possível a depender da realidade dos alunos, de seus gostos e de suas necessidades educacionais. O investimento na criação de um repertório vasto é essencial para este processo de mediação.

Diante do exposto, fica evidente que:

- a) A literatura é um artefato ao qual o aluno de PLA tem pleno direito de usufruir e que é papel do professor possibilitar esse encontro;
- b) Textos literários são ótimos insumos para as aulas de PLA, mesmo que seja uma aula atravessada pela abordagem comunicativa, e principalmente se for uma aula baseada na abordagem intercultural;

- c) As discussões acerca do texto literário podem ser mais produtivas ou menos produtivas, a depender de como o professor lida com elas;
- d) A vivência literária do professor é fundamental para que ele consiga mediar de forma satisfatória a prática de leitura dos alunos e seus registros de interpretação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo propor uma nova maneira de ensino de PLA a partir de uma abordagem comunicativa e intercultural, tomando como principal insumo para as aulas textos literários de diversos estilos. Tal proposta foi construída a partir do relato e da análise crítica da minha experiência referente à criação e à aplicação do curso *A formação da cultura brasileira: um olhar por meio da ficção*, ministrado no ano de 2023, entre os meses de setembro e outubro, através da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, com carga horária de 32h, para alunos com proficiência de nível B1, em modelo de aulas remotas.

A motivação por trás da proposta se deu a partir da baixa adesão aos gêneros literários dentro da esfera do ensino de PLA, mesmo sendo textos com incrível potencial linguístico e cultural, que auxiliam o aluno no entendimento acerca do funcionamento das estruturas da língua e dos contextos sociais nos quais está inserido. Quando são utilizados, tais textos tendem a permanecer dentro de um recorte canônico bem explicitado, o que pode limitar as percepções dos discentes, e, muitas vezes, servem apenas como pretexto para a abordagem de tópicos culturais específicos e/ou cópia de determinadas estruturas linguísticas, excluindo seu potencial crítico, expressivo e formador. Mediante essas realidades, o trabalho realizado aqui buscou responder às seguintes perguntas: Como evitar que se desperdice o potencial literário, incluindo a literatura nas aulas de PLA? Que impacto sofreria a aula de PLA sendo realizada a partir de uma metodologia que prioriza o texto literário e tem a literatura como um fim em si mesma?

A partir do relato e da análise aqui descritos, em relação à primeira pergunta, notou-se que as aulas motivadas a partir dos textos literários possuem uma grande gama de possibilidades metodológicas, que dependem exclusivamente de como e com quais objetivos o professor os utiliza. Com isso, o modelo de ensino de PLA apresentado aqui é uma sugestão metodológica, que se utiliza das sequências didáticas propostas por Cosson (2021), a fim de aproveitar o potencial do texto literário ao máximo em favor do conteúdo a ser trabalhado em aula e, principalmente, do aluno, contribuindo para a formação de sua visão crítica e analítica de mundo. Por ter um caráter sugestivo, cabe ao professor adequar as orientações didáticas da melhor maneira à realidade de seus alunos e de suas turmas.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, o relato evidencia que é possível extrair bons frutos de uma aula que possui a literatura como a base motora da aula, fato que se comprovou, no caso do aluno que concluiu o curso, através não apenas das discussões em sala de aula, mas também de suas atividades realizadas. Com a utilização dos textos literários, conseguimos diálogos interculturais proveitosos (tanto para o aluno quanto para a professora),

que contribuíram para a aprendizagem da língua e para a análise crítica do modo de viver brasileiro e, muitas vezes, latinoamericano (visto que o aluno tem nacionalidade colombiana).

Além disso, o aluno também conseguiu, nesses textos, insumos suficientes para se comunicar dentro dos temas referentes às aulas, mas, mais do que isso, ele conseguiu se comunicar também de forma artística, marcando discursivamente sua subjetividade e sua identidade cultural. Logo, é possível comprovar que os textos literários possuem aspectos que auxiliam para além da comunicação básica e cotidiana, abrindo possibilidades de expressões individuais e coletivas acerca de temas básicos e complexos, gerando um impacto positivo na formação cidadã do aluno e na utilização e entendimento da língua portuguesa (e, consequentemente, da cultura brasileira).

Com isso, observa-se também que os objetivos específicos deste trabalho foram contemplados, pois o relato de experiência de ministração do curso demonstra a capacidade das aulas de PLA com viés literário em assegurar a ocorrência dos diálogos interculturais valiosos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a desmistificação de estereótipos; em colaborar com a aprendizagem da língua no sentido *lato sensu*; bem como em permitir que o aluno se comunique em língua portuguesa, utilizando sua criatividade e imaginação, para além das interações cotidianas, como também de modo artístico, difundindo sua visão de mundo.

Ademais, buscou-se também refletir sobre a formação docente, uma vez que, dentro da universidade, o PLEI se configura como uma espécie de laboratório, onde podemos nos descobrir como verdadeiros professores de português. O PLEI nos oferece um espaço no qual podemos testar e aprimorar nossas habilidades docentes, podemos compartilhar as dúvidas e as certezas a respeito da docência e, acima de tudo, podemos entender a importância de uma boa formação continuada.

Dito de tudo que foi exposto aqui, podemos concluir que a proposta explicitada nessas páginas é uma sugestão que colabora efetivamente para a área do ensino de PLA e para as discussões referentes à formação de professores, uma vez que se debruça sobre um modelo alternativo de aula de PLA através de um processo autoformativo que contribuiu significativamente para a construção do meu eu-professora, sendo possível a extração de reflexões proveitosas para estudantes da graduação, principalmente aqueles que estão iniciando suas carreiras docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C. B. O EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS. **Anais do SIELP**, v. 2, n 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=3983. Acesso em: 18 fev. 2024.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Organizadores) **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728. ISBN 978-85-232-1230-8. Disponível por SciELO Books.

AMADO, R. de S. O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas. **Guavira Letras**, Três Lagoas, v. 6, p. 67-75, 2008. Disponível em: <http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/171>. Acesso em: 13 mar. 2024.

Bagno, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BOARIA, E. O. **Materiais de PLA em diálogo: aproximações entre uma apostila e um documento orientador para o trabalho em sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras: Português e Espanhol: Licenciatura). Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 42 p. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento Base do Exame Celpe-Bras**. Brasília, 2020.

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.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**, v. 18, n. 35, 2020.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHKLÓVSKI, V. A arte como procedimento. In: TODOROV, T. **Teoria da literatura: textos dos formalistas russos**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

EVARISTO, J. Linguicídio africano no Brasil. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 7086-7097, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e83305>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/83305>. Acesso em: 23 mar. 2024.

FERRAÇO, L.; BONFIM, B. B. O ensino e a aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil. **Revista HELB**, [S.l.], v. 1, n. 1, 2007. ISSN 1981 6677. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/95-o-ensino-e-a-aprendizagem-de-linguas-nos-primeiros-tempos-do-brasil>. Acesso em: 19 mar. 2024.

FERRAREZI JR, C. **Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à la vie**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

_____. **Semântica para a educação básica**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Kraemer, F. F. **Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dec. 2012. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.389-411>. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710>>. Acesso em: 18 mar. 2024.

MATTOSO CÂMARA JR, J. Língua e Cultura. **Revista Letras**, [S.l.], v. 4, dez. 1955. ISSN 2236-0999. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/20046>>. Acesso em: 18 fev. 2024

PERNA, C. B. L.; CARILO, M. S. Formação de Professores de Português como Língua Adicional: indo além das teorias comunicativas e em direção às pedagogias críticas interculturais. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 2, e375, 2021.

RIBEIRO, B. **Porco de raça**. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2021.

RUBIO DOS SANTOS, Melissa. Ensino de Literatura Brasileira- Um estudo de Clarice Lispector em aulas de Português como Língua Adicional (PLA). **Latin American and Caribbean Studies**, v. 39, n. 3, 205-233, 2020.

SILVEIRA, R. C. P. da. IMPLÍCITOS CULTURAIS E ENFOQUE INTERCULTURALISTA. **VERBUM**, v. 7, n. 3, p. 16-31, dez. 2018. ISSN 2316-3267. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/39783>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SOLINO-RODRIGUES, C. Textos literários na aula de PLE: Estado da questão. Rev. **EntreLinguas**, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, e023024, 2023. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18533>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/18533/17837>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SOUZA, J. W. A. de; ARAGON, C. C.; ESCARPINETE, M. L. Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI): espaço de formação, pesquisa, ensino e acolhimento. In: PEDROSA, J. L. R.; VIEIRA, F. E. (Organizadores). **Linguística e formação do professor de língua portuguesa: múltiplas orientações** [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora UFPB, 2022. ISBN: 978-65-5942-167-1. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/1050>. Acesso em: 15 mar. 2024

TAKAHASHI, N. T. **Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual**. 2015. 178 p. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS PARA UNIVERSITÁRIOS ESTRANGEIROS. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 119-140, 2013. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v26i1p119-140. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/53368>. Acesso em: 17 fev. 2024.

_____. **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.

ZILBERMAN, R. Letras – uma área em busca de justificativa. **Gragoatá**, v. 25, n. Esp, p. 384-400, 31 jul. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A – Proposta submetida ao catálogo IsF

Idioma: Português como Língua Adicional

Curso: A formação da cultura brasileira: um olhar por meio da ficção

Categoria: Cultura

Ementa: Entender e identificar aspectos da cultura brasileira contemporânea através de referências artístico-literárias que possibilitem diálogos interculturais, ampliação de visões de mundo e emancipação linguística.

Objetivos: Ao final deste curso o aluno deve: 1) compreender a influência dos povos basilares (indígenas, europeus e africanos) na cultura brasileira contemporânea; 2) ter a capacidade de ler e entender textos literários em língua portuguesa; 3) ser capaz de comparar linguagens utilizadas em gêneros literários e não literários; 4) expor e defender sua visão de mundo em diálogos interculturais.

Carga-horária: 16h

Nível QCE: B2

Justificativa

Levando em consideração o fato de que a língua só adquire sentido dentro de um contexto social e cultural (ALMEIDA & FOSSILE, 2017), é evidente a necessidade de o aluno de PLA conhecer e entender a cultura na qual a sua língua-alvo circula em suas diferentes formas de manifestação. A partir disso, é importante ressaltar que, nesse processo, o aluno não substitui sua própria cultura ao entender o funcionamento de uma outra, visto que ela é a base formadora da sua identidade como sujeito crítico em sociedade. Sendo assim, como forma de consolidar a aprendizagem da língua pautada nas trocas interculturais, este curso toma como base uma visão da pedagogia intercultural crítica, na qual os conflitos interculturais são amenizados a partir do diálogo, fazendo com que os alunos sintam-se compreendidos e respeitados (PERNA & DELGADO, 2021). Ademais, a escolha por textos literários se dá devido à possibilidade de promover os necessários diálogos interculturais, visto que, “na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2021, p. 17), além de que “esses textos tornam palpáveis as reflexões acerca da linguagem e trazem a veiculação da língua em toda a sua capacidade potencial” (TAKAHASHI, 2008, p. 12).

Conteúdo Programático

Aspectos Funcionais: Apresentação de diferentes gêneros textuais (literários e não literários); Comparação da linguagem utilizada nos diferentes gêneros textuais; Apresentação de obras e autores brasileiros clássicos e contemporâneos; Contextualização histórica da formação do Brasil e do povo brasileiro.

Aspectos Linguísticos: Interpretação de textos; Figuras de linguagem; Estrutura sintática do português brasileiro.

Aspectos Interculturais: Discussões sobre a formação do povo brasileiro em contraste a outras nacionalidades; Discussões sobre identidade e etnias presentes no Brasil; Comparações entre escritas literárias.

Metodologia

As aulas serão expositivas e com caráter dialógico; exploraremos os tipos de linguagens com o intuito de oferecer aos alunos aulas didáticas e repletas de referências brasileiras. Além disso, haverá atividades guiadas e livres, realizadas individualmente ou em grupo – a depender da disposição dos alunos –, visando sempre ao uso da língua de forma contextualizada e valorizando os momentos de interação. Com isso, objetiva-se a criação de oportunidades de imersão do aluno na língua, proporcionando-lhe a habilidade de utilizá-la em contextos reais de uso. Utilização de aulas no laboratório e sala multimeios com recursos tecnológicos e dispositivos móveis para acesso a vídeos e a outros recursos digitais de áudio e texto, como redes sociais, ambientes colaborativos e espaços de socialização.

Recursos: ☐ **Áudio** ☐ Livro Texto Impresso ☐ Livro Texto Digital ☐ **Vídeo** ☐
Web conferência ☐ WEB ☐ **Material Produzido pelo NucLi** ☐ Material Produzido por
outro NucLi ☐ Materiais Indicados no Portal IsF

Avaliação

Os alunos serão avaliados ao longo do curso nas perspectivas formativa e somativa, com ênfase na participação em atividades durante as tarefas propostas na sala de aula. Também serão avaliados por meio de atividades que deverão ser feitas dentro e fora do momento de

aula. A média de aprovação no curso é 7,0 (sete vírgula zero) e o aluno deve ter 75% de assiduidade para aprovação.

Tipos de Avaliação

- ☐ Produções orais
- ☐ Produções escritas
- ☐ Participação

Referências

ALMEIDA, N. R. de; FOSSILE, D. K. Semântica cultural: um estudo acerca da atribuição de sentidos às palavras e expressões da língua. **Raído**, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 203–220, 2017.

CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. **Gramática para aprendizes de português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2023.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

PERNA, C. L.; DELGADO, H. O. K. O ensino de Português como língua adicional em contexto universitário: por uma pedagogia crítica intercultural. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, p. 332-344, abr-jun. 2021.

TAKAHASHI, N. T. **Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual**. 2015. 178 p. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TAKAHASHI, N. T. **Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil**. 2008. 155 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Apêndice B – Plano de curso e cronograma

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CCHLA DLPL REDE ANDIFES ISF	
---	--	---

PLANEJAMENTO DE CURSO

“A FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA: UM OLHAR POR MEIO DA FICÇÃO”

Coordenadores: José Wellisten Abreu de Souza (DLPL) e Mariana Lins Escarpinete (DLPL)

Professora: Cíntia Oliveira Tavares da Silva (voluntária ISF)

Turma: 2023.2

Carga Horária: 32h

Horário da aula: Terças e quartas, às 19:30

OBJETIVOS

- Apresentar a cultura brasileira através de temáticas prototípicas;
- Utilizar textos literários como base para percepção de aspectos culturais;
- Refletir sobre semelhanças e diferenças culturais;
- Incentivar o diálogo intercultural;
- Oferecer subsídios para a desconstrução de ideias estereotipadas sobre o Brasil.

METODOLOGIA

As aulas ocorrerão de modo síncrono – através da plataforma *Google Meet* – e terão caráter expositivo e dialógico, moldadas com base nas abordagens comunicativa e intercultural. Além disso, as aulas buscarão contribuir para o letramento literário em português dos alunos, uma vez que textos ficcionais serão utilizados como principal alicerce para o entendimento da realidade e da cultura brasileiras; dessa forma, além de ter contato com a literatura nacional, o alunado também terá a possibilidade de participar de uma comunidade de leitores, em que conseguirá compartilhar semelhanças e diferenças culturais entre o Brasil e seus países de origem, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento como aluno de PLA.

CRONOGRAMA DA DISCIPLINA

Temas	Conteúdo previsto
Parte 1: Constituição de Brasil	
Semana 1: Identidade	05/09: - Apresentação do ISF (obrigatório); - Apresentação do curso + textos literários; - Apresentação da professora e dos alunos;

	- Identidades representativas individuais; → Texto literário: <i>Retrato</i>, Cecília Meireles. 06/09: - Identidades representativas dos países de origem; - Identidade representativa do Brasil; → Texto literário: <i>O brasileiro tranquilo</i>, Paulo Mendes Campos. - Trend “Isso representa o Brasil mais do que futebol e samba”.
Semana 2: Principais povos constituintes do Brasil	12/09: - “Descobrimento” do Brasil; → Texto literário: <i>Makunaima e os manos deuses</i>, Julie Dorrico; → Documentário <i>Guerras do Brasil.doc: As guerras da conquista</i> (Episódio 1); - Situação dos povos indígenas no Brasil. 13/09: - Vinda dos escravizados para o Brasil; → Documentário <i>Guerras do Brasil.doc: As guerras de Palmares</i> - Brasil como diáspora africana; - Racismo estrutural; → Texto literário: <i>Dom Quixote Pixaim</i>, Igor Gomes.
Semana 3: Regiões do Brasil	19/09: - Características e destaques do Norte e do Nordeste; → Texto literário: <i>Iara</i>, baseado na tradição oral; → Texto literário: <i>O governador do Sertão</i>, baseado na tradição oral. 20/09: - Características e destaques do Sul, Sudeste e Centro-Oeste; → Texto literário: <i>A lenda do mate</i>, baseado no livro <i>Mitos e lendas do Rio Grande do Sul</i>; → Texto literário: <i>Chico rei</i>, baseado em história coletada do livro <i>Lendas brasileiras</i>; → Texto literário: <i>A roda de jatobá</i>, baseado no mito “À beira do pouso”, em <i>Tropas e boiadas</i>.
Semana 4: Língua(s) portuguesa(s)	26/09 - Variação linguística no português; - Países de língua portuguesa; - A cultura e a identidade expressas no modo de falar; → Texto literário: <i>O poeta da roça</i>, Patativa do Assaré. 27/09 - Exibição do filme <i>Cartas para Angola</i>, disponível no Youtube; - Diálogo sobre a temática da semana e o filme.
Parte 2: “É assim mesmo?": os estereótipos brasileiros	
Semana 5: Festas e celebrações	03/10: - O carnaval como porta de entrada para o Brasil; - As comemorações de carnaval;

	→ Texto literário: <i>Restos de carnaval</i>, Clarice Lispector; - Problemáticas em torno do carnaval. 04/10: - O Brasil além do carnaval: outras comemorações; - Passeio pelo calendário festivo do Brasil; → Música e clipe <i>Jingle Bell e Natal Rock</i>, Paula Fernandes.
Semana 6: Trabalho	10/10: - A história do trabalho no Brasil; - Tipos de trabalho no Brasil; - Condições de trabalho no Brasil; → Texto literário: <i>O arquivo</i>, Victor Giudice. 11/10: - Exibição do filme <i>Que horas ela volta?</i>, disponível no Globoplay; - Diálogo sobre a temática da semana e o filme.
Semana 7: Culinária	17/10: - Pratos típicos brasileiros; - Influência de outros povos na culinária brasileira; → Texto literário: <i>Feijoada à minha moda</i>, Vinicius de Moraes. 18/10: - A fome no Brasil; → Texto literário: trechos do romance <i>Quarto de despejo</i>, Carolina Maria de Jesus.
Semana 8: Encerramento	24/10: - Apresentação e discussão dos seminários. 25/10: - Balanço geral sobre o curso; - Feedback dos alunos.

RECURSOS

Computador, plataformas digitais de audiovisual (Youtube e Globoplay), plataformas digitais de comunicação (Google Meet e Google Classroom), plataformas digitais de design (Canva e Google Slides), textos autênticos verbais e não-verbais.

AVALIAÇÃO

Entende-se aqui a avaliação como um processo contínuo, sendo mensurada a cada aula – tanto pelo professor quanto pelo aluno. Além disso, as atividades solicitadas também constarão como um critério avaliativo, bem como a frequência assídua nas aulas (receberão certificado os alunos com, pelo menos, 80% de presença).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. R. de; FOSSILE, D. K. Semântica cultural: um estudo acerca da atribuição de sentidos às palavras e expressões da língua. **Raído**, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 203–220, 2017.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed., 12ª reimpressão. São Paulo:

Contexto, 2021.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Introdução à semântica de contextos e cenários**: de la langue à lavie. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

PERNA, C. B. L.; CARILLO, M. S. (2021). Formação de Professores de Português como Língua Adicional: indo além das teorias comunicativas e em direção às pedagogias críticas interculturais. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 2, e375.

SELBACH, S. (supervisão geral). **Língua estrangeira e didática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

Apêndice C – Planos de aula

<https://drive.google.com/file/d/1AuV5LqJJzS6MZs00m8U0Vh9G6-HnkD1k/view?usp=sharing>

Apêndice D – Modelo do termo de autorização de uso de atividades

TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DAS ATIVIDADES

Neste ato e para fins acadêmicos e de divulgação científica a que se fizer de direito, autorizo o uso de minhas atividades, orais e escritas, pela professora Cíntia Oliveira Tavares da Silva, graduanda na Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Paraíba, cujo propósito inicial é a utilização das atividades para análise em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em caráter indeterminado e gratuito. Por esta ser a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos às minhas atividades, bem como desdobramentos decorrentes desta veiculação, desde que sejam respeitados os fins acadêmicos circunscritos no trabalho supracitado.

Nome: _____

CPF ou Passaporte:

_____, ____ de _____ de 2023.

Assinatura