

Pesquisa em Movimento no Ensino e Aprendizagem de Português do Brasil como Segunda Língua

COLETÂNEA DE TRABALHOS
DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA



ORGANIZAÇÃO:
Tábata Quintana Yonaha

BRASÍLIA-DF | 2026

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

**Pesquisa em Movimento no Ensino e Aprendizagem
de Português do Brasil como Segunda Língua:
Coletânea de trabalhos de iniciação científica**

Tábata Quintana Yonaha - Organizadora

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Brasília - DF
2026

© 2026 Tábata Quintana Yonaha, Revelry Pereira da Silva, Nádia Oliveira Melo e Bruna de Aguiar Andrade



Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a você o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos

1ª edição

Elaboração e informações

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Campus Universitário Darcy Ribeiro,
CEP: 70910-900 Brasília-DF, Brasil Contato: (61) 3107-7602 Site: il.unb.br
E-mail: tabata.yonaha@unb.br

Equipe

Organização: Tábata Quintana Yonaha
Autores: Revelry Pereira da Silva, Nádia Oliveira Melo e Bruna de Aguiar Andrade

Capa elaborada com o auxílio de inteligência artificial. Imagem gerada por Perplexity, a partir de comando textual da organizadora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UNB)

P474 Pesquisa em movimento no ensino e aprendizagem de português do Brasil como segunda língua [recurso eletrônico] : coletânea de trabalhos de iniciação científica / Tábata Quintana Yonaha, organizadora. – Brasília : Universidade de Brasília, 2026.
42 p. : il.

Formato PDF.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-85259-57-6.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 2. Pesquisa. I. Yonaha, Tábata Quintana (org.).

CDU 37:811.134.3(81)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – GÊNEROS ALTERNATIVOS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS(AS) DO LESTE ASIÁTICO: COREIA DO SUL, JAPÃO E CHINA -----p.2

Revelry Pereira da Silva

CAPÍTULO 2 – UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA UNIVERSITÁRIOS(AS) FRANCÓFONOS(AS) EM CONTEXTO DE IMERSÃO: FOCO NO LETRAMENTO ACADÊMICO ----- p.13

Nádia Oliveira Melo

CAPÍTULO 3 – LITERATURA E PLURICENTRISMO LINGUÍSTICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA NÃO MATERNA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA ----- p.28

Bruna de Aguiar Andrade

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea reúne trabalhos desenvolvidos no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade de Brasília, sob orientação de Tábata Quintana Yonaha, professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP/UnB). Os capítulos apresentados resultam de pesquisas realizadas na graduação no curso de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) e evidenciam o engajamento das discentes com temas contemporâneos do ensino de português para falantes de outras línguas, em diferentes contextos socioculturais e institucionais.

Os textos que compõem este volume dialogam com questões centrais da área, como o uso pedagógico de gêneros alternativos, o ensino de português em contexto de imersão, o letramento acadêmico e a abordagem pluricêntrica da língua. Em comum, os capítulos articulam reflexão teórica e proposta didático-pedagógica, demonstrando o esforço de suas autoras em relacionar pesquisa, formação docente e prática de ensino.

Iniciamos a coletânea com o capítulo de Revelry Pereira da Silva, intitulado *Gêneros alternativos como proposta pedagógica de ensino de português para estudantes universitários(as) do Leste Asiático: Coreia do Sul, Japão e China*. A autora propõe o uso de histórias em quadrinhos como recurso didático no ensino de PBSL, defendendo o potencial desse gênero para promover aprendizagens significativas, contextualizadas e integradas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Em seguida, o trabalho de Nádia Melo, *Uma proposta de sequência didática de Português como Língua Estrangeira para universitários(as) francófonos(as) em contexto de imersão: foco no letramento acadêmico*, apresenta uma sequência didática voltada ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita acadêmicas para estudantes francófonos em mobilidade no Brasil. A proposta busca integrar língua, cultura e práticas de letramento acadêmico, considerando as necessidades específicas desse público no ambiente universitário.

No terceiro capítulo, Bruna de Aguiar Andrade apresenta *Literatura e pluricentrismo linguístico no ensino de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna: uma proposta de sequência didática*, no qual propõe o uso de textos literários como disparadores para uma abordagem intercultural e pluricêntrica voltada a estudantes moçambicanos(as). A autora articula literatura, ensino de línguas e valorização da pluralidade do português, reafirmando a potência do texto literário como recurso pedagógico.

Os capítulos reunidos nesta coletânea reafirmam o caráter transformador e inovador da iniciação científica na formação de futuros(as) professores(as)-pesquisadores(as), especialmente por seu potencial de fomentar reflexões e práticas educacionais comprometidas com os desafios de contextos multilíngues, multiculturais e marcados pela superdiversidade. Ao final, esta obra busca não apenas apresentar resultados de pesquisa, mas também contribuir para o fortalecimento do campo de ensino e aprendizagem de Português do Brasil como Segunda Língua.

CAPÍTULO 1 – GÊNEROS ALTERNATIVOS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS(AS) DO LESTE ASIÁTICO: COREIA DO SUL, JAPÃO E CHINA

Revelry Pereira da Silva (UnB)

Resumo: este artigo investiga o uso de gênero textual alternativo, histórias em quadrinhos, como ferramenta pedagógica eficaz no ensino de Português como Segunda Língua (PSL) para estudantes universitários da China, da Coreia do Sul e do Japão. A metodologia combinou pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em uma abordagem qualitativa, conforme Flick (2008) e Marconi e Lakatos (2023). Destacam-se os aspectos para a utilização do gênero no ensino de Português discutidos por Caldeira (2018) e Luyten e Lovetro (2017), que reforçam a importância dessa ferramenta para o desenvolvimento de competências comunicativas no aprendizado da língua. Além disso, o artigo propõe uma sequência didática conforme Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010), que explora o gênero textual como ponto de partida para o ensino de Português, visando facilitar a compreensão, a produção textual e a ampliação do vocabulário de estudantes. A proposta visa também promover aprendizagem mais contextualizada e significativa, focada no desenvolvimento das competências linguísticas de forma integrada.

Palavras-chave: português como segunda língua; histórias em quadrinhos; material didático; Leste Asiático.

INTRODUÇÃO

As relações diplomáticas entre o Brasil e os três países do Leste Asiático abordados neste trabalho têm longa história de desenvolvimento. Com a China, essas relações foram estabelecidas em 1974; com a Coreia do Sul, em 1959; e, com o Japão, remontam a 1895, quando foi assinado o Tratado de Amizade, Comércio e Navegação (Brasil, 201).

Com o avanço da globalização, esses países reconheceram o potencial das relações internacionais que vão além do *hard power*. A exportação cultural, aliada à promoção de valores políticos e políticas externas estratégicas, emergiu como forma eficaz de se construir uma imagem positiva no cenário global e de se fortalecerem laços de amizade entre as nações, conhecido atualmente como *soft power*. Esses laços, por sua vez, não apenas atraem

estudantes estrangeiros ao Brasil, interessados em aprender a língua portuguesa, mas também promovem o crescimento das mídias entre os países, como as histórias em quadrinhos.

Foi a partir dessa reflexão que surgiu a ideia de se utilizarem histórias em quadrinhos do Leste Asiático no ensino de Português como Segunda Língua (PSL). Esse gênero, amplamente conhecido e culturalmente valorizado em ambos os contextos, oferece oportunidade única para se explorar o aprendizado de forma mais envolvente.

Segundo Leffa (2016), o PSL refere-se ao Português estudado em contexto fora da comunidade linguística do(a) aluno(a), mas onde a língua é amplamente utilizada, como no caso de estudantes do Leste Asiático que aprendem Português no Brasil. Já o Português como Língua Estrangeira (PLE), ainda de acordo com Leffa (2016), aplica-se ao Português ensinado no contexto em que a língua não é falada fora da sala de aula, como ocorre com estudantes japoneses que estudam Português no Japão, por exemplo.

A escolha do tema também levou em consideração a escassez de material didático específico voltado para estudantes universitários intercambistas oriundos do Leste Asiático, público-alvo desta sequência didática. A proposta foi pensada conforme o conceito de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82), como sendo “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

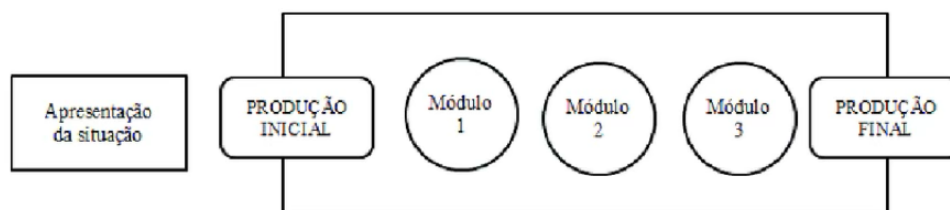
Diante da escassez de material identificada na pesquisa bibliográfica, este estudo tem como objetivo avaliar a eficácia de gênero textual alternativo no desenvolvimento das competências linguísticas desses alunos por meio da proposta didática apresentada. Além disso, buscamos propor estratégias pedagógicas baseadas no uso desses gêneros que possam ser aplicadas em contextos de ensino de PSL.

METODOLOGIA

A abordagem utilizada para a pesquisa foi a qualitativa, conforme conceitos de Flick (2008) e Marconi e Lakatos (2023). Para embasamento teórico e metodológico do projeto, realizamos uma análise documental e bibliográfica de dissertações e teses sobre o ensino de línguas usando gêneros alternativos, como quadrinhos, disponíveis no Google Acadêmico. Os textos utilizados foram filtrados com as seguintes expressões-chave: “ensino de línguas”, “português como língua estrangeira e o uso de história em quadrinhos” e “uso pedagógico de quadrinhos no ensino de português como língua estrangeira”. Todos os textos selecionados estavam em língua portuguesa.

Por meio das informações coletadas, foi elaborada proposta de sequência didática com orientações para o professor, conforme o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), em nível A1, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR, sigla em Inglês para Common European Framework of Reference for Languages). O público-alvo escolhido é composto por estudantes intercambistas de graduação vindos do Leste Asiático – Coreia do Sul, China e Japão.

Figura 1.1: Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

JUSTIFICATIVA

A proposta deste projeto surgiu a partir da minha experiência pessoal ao estudar a língua coreana no Instituto Rei Sejong, na Universidade de Brasília (UnB), em 2018. Durante as aulas, a professora sugeriu a leitura de *Manhwas* em coreano (histórias em quadrinhos da Coreia do Sul) como forma de treino de leitura e aquisição de vocabulário. Inspirada por essa experiência, decidi explorar o uso de quadrinhos do Leste Asiático – especificamente Coreia do Sul, China e Japão – traduzidos para a língua portuguesa como ferramenta pedagógica para o ensino-aprendizagem de Português a estudantes universitários intercambistas oriundos desses países.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO

O uso de Histórias em Quadrinhos (HQs) para o ensino foi considerado tabu ao longo dos anos. Acreditava-se que sua utilização deveria ser apenas como lazer ou passatempo. Discursos negativos com relação à utilização desse gênero eram presentes principalmente no século XX, quando docentes e pais argumentavam que as HQs afastariam os(as) alunos(as) do contato com a literatura clássica (Vergueiro, 2014 *apud* Caldeira, 2018, p. 12). Contudo, conforme Caldeira (2018), estudos sobre o uso pedagógico de gêneros alternativos indicam que essa abordagem gera significativos benefícios no aprendizado de diversas matérias escolares, sobretudo no ensino de Português como Língua Materna e Línguas Estrangeiras.

A partir de 1990, a inserção dos quadrinhos como recurso didático em documentos educacionais oficiais do Brasil mudou essa perspectiva negativa e passou-se a incluir o gênero para atividades de leitura e compreensão das novas linguagens nos ensino Fundamental e Médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), original de 1996, no art. 36, § 1º, de onde se depreende que o “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” deveria ser inserido no Ensino Médio (Brasil, 1996).

Posteriormente, em 2006, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) incluiu a compra de histórias em quadrinhos para distribuição em escolas públicas, permitindo “aos estudantes o acesso à cultura e à informação” e estimulando “o hábito pela leitura” (Vergueiro; Ramos, 2015, *apud* Caldeira, 2018, p. 12).

A utilização pedagógica de gêneros alternativos, como histórias em quadrinhos, é reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) para o ensino de línguas estrangeiras como competência a ser trabalhada no Ensino Médio. A análise de textos de diferentes gêneros (*slogans*, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros, compartilhados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais (Brasil, 2002, p. 96).

Ainda no mesmo documento, Caldeira (2018) explicita que, ao utilizar as histórias em quadrinhos, o(a) aprendiz desenvolve a capacidade de ler e produzir textos em diversos códigos estrangeiros modernos (Brasil, 2002, p. 97).

A autora cita que incorporar a linguagem verbal e a não verbal pode ser tática útil ao se explicarem conceitos novos ao(à) aprendiz. Segundo seu levantamento, a utilização de gêneros alternativos para o ensino de língua estrangeira é majoritariamente usada em aulas de Inglês, Francês e Espanhol. Também pode ser encontrada no ensino de PSL para surdos. As pesquisas são embasadas na teoria de gênero. Caldeira (2018) ainda nos traz a conceituação dos quadrinhos como sendo um hipergênero, com base em Maingueneau:

Trata-se de categorizações como “diálogo”, “carta”, “ensaio”, “diário”, etc. que permitem formatar o texto. Não se trata, diferentemente do gênero do discurso, de um dispositivo de comunicação historicamente definido, mas um modo de organização com fracas coerções que encontramos nos mais diversos lugares e épocas e no âmbito do qual podem desenvolver-se as mais variadas encenações da fala (Maingueneau, 2006, p. 244, *apud* Caldeira, 2018, p. 44).

Dessa forma, a autora nos convida a refletir sobre o fato de que os quadrinhos funcionam como conglomerado de hipergêneros que abarca gêneros diversos, com características pontuais (Caldeira, 2018). Além disso, Ramos (2009, 2017, *apud* Caldeira, 2018, p. 45) destaca a existência de “vários gêneros autônomos de histórias em quadrinhos”. Esses conceitos podem ser exemplificados pelos quadrinhos do Leste Asiático, como o *Manhwa* (Coreias), o *Manga* (Japão) e o *Manhua* (China).

OS GÊNEROS ALTERNATIVOS DO LESTE ASIÁTICO

Luyten e Lovetro (2017) apresentam diversos motivos para a inserção dos quadrinhos como recurso didático para o ensino: “Alunos que leem quadrinhos têm uma absorção do conteúdo 30% maior que em mídias eletrônica e virtual” (2017, p. 8; *apud* Caldeira 2018, p. 78), sobretudo no contexto de línguas estrangeiras, pois essa prática auxilia na aquisição do novo idioma – além do recurso visual, que facilita a interpretação do(a) aluno(a) acerca do que foi lido.

Por exemplo, quando vemos, em um primeiro quadrinho, um personagem que lê o jornal e anda ao mesmo tempo, no segundo quadrinho aparece uma casca de banana no chão à

sua frente e, no terceiro, ele aparece como tendo levado um tombo incrível por causa da casca de banana, sabemos que o desenhista fez aquela sequência, mas é em nossa imaginação que completamos toda ela, naqueles espaços vazios, para dar movimento e entendimento à ação. Isso acontece tão rápido em nossa mente que nem percebemos que tivemos que usar nosso raciocínio para compor a ação final. Com isso, não apenas estamos recebendo a informação, mas também sendo parte de sua montagem (Luyten; Lovetro, 2017, p. 15).

As características mencionadas anteriormente exemplificam como os quadrinhos do Leste Asiático podem potencializar a aprendizagem de PSL para estudantes intercambistas vindos da Coreia do Sul, da China e do Japão para o Brasil, sobretudo por estarem familiarizados com o hipergênero e pelo seu caráter lúdico.

Por meio de revisão bibliográfica, constatou-se a escassez de pesquisas e trabalhos que abordam as histórias em quadrinhos, especialmente quando se enfatiza seu caráter pedagógico. Essa constatação está presente em dissertações como a de Brízzida Caldeira (2018) e de autores como Alan de Almeida Marafon, Jhenyfer Caroliny de Almeida e Sandra Regina Marcolino Gherardi (2023), que citam Baptista *et al.* (2020) ao comentar sobre a falta de pesquisas na pós-graduação relacionadas ao tema.

A importância do aumento de pesquisas com essa temática é nítida, uma vez que as mídias são capazes de trazer melhores resultados na aprendizagem dos(as) alunos(as) do Ensino Básico. A forma lúdica contemplada nesses materiais pode ser considerada importante estratégia para a abordagem de conteúdos complexos no ensino, além de ser estímulo para conteúdos e disciplinas para os quais crianças e jovens não possuem interesse aguçado. Sendo assim, o emprego de mangás e animês na sala de aula e, conseqüentemente, o desenvolvimento de pesquisas no campo do Ensino e da Educação permitiria melhor elucidação sobre o potencial desses materiais (Baptista *et al.*, 2020).

Considerando a escassez de pesquisas específicas sobre o assunto, sugiro a utilização didática do gênero e a criação de uma proposta de material didático para o público-alvo descrito.

CONCEITUAÇÃO

A organização visual das histórias em quadrinhos do Leste Asiático, como os mangás, manhwas e manhuas, apresenta características específicas que influenciam diretamente a construção narrativa e a leitura. Nesses materiais, a disposição dos quadros, o ritmo de leitura e a articulação entre elementos visuais e textuais tendem a seguir lógicas próprias, distintas das tradições ocidentais. Nesse sentido, mais do que elementos isolados, como balões ou divisões entre quadros, é a forma como esses componentes se relacionam na página que define a linguagem dos quadrinhos. Como destaca Groensteen, “[...] o balão e a separação entre quadros sejam alguns de seus códigos mais evidentes, o que difere os quadrinhos de outros campos de narrativas visuais é a forma como os elementos se articulam na

página“ (Groensteen, 1999, 2015, *apud* Brasil, 2023, p. 15). A citação é uma das características observadas nos quadrinhos de origem do Leste Asiático (*Manhwas*, *Mangas* e *Manhuas*), que possuem especificidades relacionadas à sua diferenciação – meu objeto de estudo como facilitador para o aprendizado de Português do Brasil como Segunda Língua.

O termo *Manhwa* é utilizado para definir histórias em quadrinhos em ambas as Coreias. Apresenta vasta variedade de gêneros e estilos, como os mangás japoneses. Podem ser encontrados tanto no formato físico quanto no digital (em plataformas como Daum, Naver e Kakaopage). As histórias podem ser coloridas ou em preto e branco, não existe regra. Os quadrinhos coreanos apresentam ligeira diferença em relação ao sentido de leitura: enquanto os quadrinhos japoneses e chineses são lidos da direita para esquerda (oriental), os *Manhwas* são lidos da esquerda para a direita (ocidental), similar às histórias em quadrinhos do Brasil.

Bomyeongshiudo é um dos primeiros indícios da existência do *Manhwa*, datado do século X, e conta a história de uma vaca que explica os princípios do budismo. Essa obra é organizada a partir de imagens em sequência, que seria algo semelhante às histórias em quadrinhos que temos atualmente. Como títulos famosos de *Manhwas*, físicos e digital, temos: *Tower of God* (2010) e *Solo Leveling* (2018).

No Japão, temos o mangá, quadrinhos publicados em preto e branco, um diferencial dos *Manhwas*. Como títulos famosos temos: *Dragon Ball* (1984), *One Piece* (1997) e *Naruto* (1999).

Os quadrinhos na China, chamados de *Manhua*, são vinculados à forma impressa, mas também existem em formato digital. Um dos mais conhecidos é o *Tales of Demons and Gods* (2023). Assim como o *Manhwa*, os *Manhua* podem ser tanto coloridos quanto em preto e branco.

As histórias em quadrinhos se popularizaram significativamente nas culturas dos três países em particular. O mangá, por exemplo, tornou-se um dos principais produtos de exportação do Japão, além de incentivar estudantes estrangeiros a buscarem intercâmbios linguísticos no país (Berto; Almeida, 2020, p. 26). Da mesma forma, a China e a Coreia do Sul têm visto aumento na disseminação de suas produções culturais, o que nos leva ao conceito de *soft power* (Nye, 2008), também conhecido como poder brando, isto é, a capacidade de influenciar outros países por meio de vertentes como a música, cinema, culinária, dentre outras.

Nesse sentido, a exportação cultural fortalece laços diplomáticos, tanto em aspectos econômicos quanto políticos, conforme evidente na relação entre o Brasil e os países do Leste Asiático.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: HISTÓRIA EM QUADRINHOS

- **Tema:** história em quadrinhos traduzida para a Língua Portuguesa (*Manhwa, Manhwa e Manga*).
- **Público-alvo:** estudantes universitários(as) intercambistas da China, da Coreia do Sul e do Japão.
- **Nível:** A1, segundo o Quadro Comum Europeu (CEFR).

1. Apresentação da situação

- 1ª aula: perguntar aos(às) alunos(as) se já conhecem as histórias em quadrinhos brasileiras, o que sabem a respeito do gênero, as características que chamam a atenção e se eles(as) têm algum título e personagem favorito. Informar a definição do hipergênero, dos gêneros (aventura, drama, comédia, romance etc.) e apresentar os títulos a serem trabalhados. Pode-se também fazer uma votação para saber o que os(as) alunos(as) preferem.
- 2ª aula: distribuir fragmentos de histórias em quadrinhos sem fala e solicitar aos(às) alunos(as) sua interpretação escrita. Serão observados aspectos como: descrição de personagens, tempo e espaço.

2. Produção Inicial

- 3ª aula: solicitar aos(às) alunos(as) que descrevam seu dia em formato de quadrinho: apenas o desenho, com início, meio e fim. Utilizar, no máximo, quatro quadrinhos para a atividade. Em seguida, pedir que apresentem sua história para a turma, descrevendo aspectos da história produzida. Ao longo dos módulos, serão trabalhados problemas observados nas produções iniciais dos(as) alunos(as).

3. Módulos

Os módulos oferecem orientações pedagógicas para o(a) professor(a) e pretendem explorar o gênero textual histórias em quadrinhos traduzidas para o Português. O foco é desenvolver as habilidades de leitura, escrita e de compreensão oral e escrita em Português, utilizando a análise e a produção de histórias em quadrinhos que sejam culturalmente familiares e acessíveis para os(as) alunos(as).

Módulo 1 – Ideia central e personagens

- 4ª aula: os(as) alunos(as) aprenderão as primeiras etapas para a produção de suas histórias em quadrinhos. Serão abordados aspectos como a construção de ideias, a determinação do gênero e a descrição de personagens e situações.
- 5ª aula: serão trabalhados os adjetivos como tópico gramatical, permitindo aos(às) alunos(as) entenderem como ocorrem as descrições detalhadas de personagens e situações.

Módulo 2 – Enredo

Neste módulo, espera-se que os(as) aprendizes explorem aspectos relacionados à introdução e ao desenvolvimento de sua história. Serão abordados os advérbios durante o módulo.

- 6ª aula: nesta aula, os(as) alunos(as) aprenderão sobre a utilização dos advérbios. A atividade incluirá a distribuição de tirinhas e histórias em quadrinhos, seguida de leitura guiada. Após a leitura, os(as) alunos(as) serão divididos em duplas ou grupos para identificar os advérbios presentes. Em seguida, discute-se como os advérbios modificam o significado das ações e das descrições.

Módulo 3 – Estrutura

- 7ª aula: este módulo será especialmente prático, em que os(as) alunos(as) aprenderão sobre a estrutura básica de uma história em quadrinhos. Serão abordados elementos como balões de diálogo, significados e usos de balões de pensamento, sussurros, mensagens ou falas eletrônicas, gritos e falas simultâneas. Nesta aula, seria interessante que os(as) alunos(as) trouxessem histórias em quadrinhos de sua preferência para serem analisadas.

Módulo 4 – Desfecho

- 8ª aula: neste módulo, o intuito é que os(as) alunos(as) utilizem os conteúdos gramaticais abordados nos módulos anteriores para finalizar o enredo de sua história em quadrinhos. A atividade será voltada para identificação e análise dos adjetivos e advérbios. Em seguida, discutir como esses elementos contribuem para a ação e o desfecho da história.
- 9ª aula: em duplas ou grupos, os(as) alunos(as) criarão um desfecho alternativo para uma história em quadrinho, utilizando adjetivos para descrever personagens, cenários; e advérbios para modificar os verbos.

4. Produção Final

Como proposta de produção final, os(as) estudantes criarão uma história em quadrinhos utilizando as características abordadas nos módulos. A quantidade de quadros será determinada pelos(as) próprios(as) alunos(as), mas a história deve conter, no mínimo, quatro quadros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que o uso do gênero textual alternativo Histórias em Quadrinhos (HQs) pode ser ferramenta pedagógica eficaz no ensino de Português como

Segunda Língua (PSL) para estudantes universitários chineses, coreanos e japoneses. A pesquisa evidenciou que as histórias em quadrinhos contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências linguísticas dos(as) alunos(as), além de proporcionar novas formas de engajamento e aprendizado, conforme apresentado por Caldeira (2018).

As contribuições deste trabalho são relevantes, pois oferecem novas perspectivas sobre a aplicação do gênero no ensino de línguas, indo além da simples aquisição de vocabulário. A proposta didático-pedagógica apresentada possibilita a integração das HQs ao ensino de Português como Segunda Língua (PSL), sendo fundamentada em estudos que apontam seu potencial para favorecer o aprendizado e ampliar o envolvimento dos(as) alunos(as) no processo educativo.

No entanto, a pesquisa apresentou algumas limitações, como a restrição ao contexto de Ensino Superior e a escassez de materiais específicos adaptados para o público-alvo. Essas limitações indicam a necessidade de mais estudos e recursos para ampliar a aplicação dessas estratégias em diferentes contextos.

Apesar dessas limitações, o trabalho representa avanço importante na direção de métodos pedagógicos inovadores para o ensino de PSL. Ele tem o potencial de influenciar práticas educativas em contextos multilíngues e multiculturais, além de abrir caminhos para explorar outros hipergêneros dentro das histórias em quadrinhos.

A pesquisa demonstrou, ainda que preliminarmente, que o uso de HQs como ferramenta pedagógica amplia a motivação e o engajamento dos(as) estudantes, promovendo aprendizagem mais contextualizada e significativa. Assim, o uso de ferramentas pedagógicas inovadoras pode representar um avanço na didática de PSL, tornando o processo de ensino mais atrativo e eficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. C.; MARAFON, A. A.; GHERARDI, S. R. M. A utilização de mangá como ferramenta pedagógica para a contextualização de diversas disciplinas: uma breve revisão de literatura de 2001 a 2021. **Revista Biodiversidade**, Mato Grosso, v. 22, n. 1, p. 121-130, 2023.
- BAPTISTA, A. I. S. *et al.* Mapeamento dos usos do mangá e anime nas pós-graduações *stricto sensu* brasileiras de ensino e educação – apontamentos e perspectivas. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, v. 1, n. 2, 2020.
- BERTO, R. G.; ALMEIDA, M. C. Japão e Coreia do Sul: a indústria criativa como ferramenta de *soft power*. In: FERREIRA, J. C. V. (org.). **Festa e memória: perspectivas étnico-raciais**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 16-31, 2020.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **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**. Instituto Guimarães Rosa. Brasília: FUNAG, 2023.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **República Popular da China**, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/relacoes-bilaterais/todos-os-paises/republica-popular-da-china>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **República da Coreia**, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/relacoes-bilaterais/todos-os-paises/republica-da-coreia>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Japão**, 1 jan. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/relacoes-bilaterais/todos-os-paises/japao>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 18 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.
- CALDEIRA, B. A. S. L. de M. **O uso pedagógico das histórias em quadrinhos no ensino de português para estrangeiros**. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- CAMOÇA, A.; ARAÚJO, M. Desocidentalizando a imagem sobre a China: um olhar sobre o contra-fluxo midiático chinês no Brasil. **Intus-Legere Historia**, Chile, v. 15, n. 1, p. 186-204,

2021. Disponível em: <https://intushistoria.uai.cl/index.php/intushistoria/article/view/421#tabs-2>. Acesso em: 7 ago. 2024.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et.al. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2. ed., 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

MESQUITA, E. M. C.; LEÃO, C. M. E.; SOUZA, D. F. B. G. As sequências didáticas como um procedimento de ensino para o gênero artigo de opinião. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 18, n. 22, p. 55-74, jan./jul. 2016.

NYE JUNIOR, J. S. Public diplomacy and soft power. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 616, n. 1, 2008, p. 94-109.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LUYTEN, S. B.; LOVETRO, J. A. **Efeito HQ**: uma prática pedagógica. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://efeitohq.com/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequência didática de gêneros dos quadrinhos para o ensino de língua inglesa – possibilidade e desafios. **Revista X**, Paraná, v. 15, n. 2, p. 153-184, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/71595>. Acesso em: 7 ago. 2024.

PUJOL, P.; MOSER, D. A. Vivências no estágio em ensino fundamental II: sequência didática HQ e mangá. *In*: ESUD, 20.; CIESUD, 9., 2023, Campo Grande. **Anais [...]**, Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://submissao-esud.ufms.br/home/article/view/23>. Acesso em: 7 ago. 2024.

QUAL a diferença entre manhwa, manhua, mangá, webcomic e webtoon? Disponível em: <https://shiritorii.wordpress.com/2020/04/29/qual-a-diferenca-entre-manhwa-manhua-manga-webcomic-e-webtoon/>. Agora vocês entendem! 29 abr. 2020. Shiritorii. Acesso em: 22 out. 2024.

17 MELHORES manhwas, manhuas, webtoons e webcomics de ação para ler em 2022. Dicas Geeks. Disponível em: <https://dicasgeeks.com.br/17-melhores-manhwas-manhuas-webtoons-e-webcomics-de-acao-para-ler-em-2022/>. Acesso em: 8 ago. 2024.

CAPÍTULO 2 – UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA UNIVERSITÁRIOS(AS) FRANCÓFONOS(AS) EM CONTEXTO DE IMERSÃO: FOCO NO LETRAMENTO ACADÊMICO

Nádia Oliveira Melo (UnB)

Resumo: diante da crescente demanda pelo ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e do aumento na busca por programas de mobilidade estudantil em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, notamos a relevância de desenvolver materiais específicos para o público francófono, considerando o número de parcerias estabelecidas com essas instituições e de estudantes. Nesse cenário, reconhecemos a necessidade de fornecer um material didático adequado ao contexto universitário brasileiro que vá além do ensino de competências gramaticais e discursivo-pragmáticas. Entendemos que é fundamental que o material também promova o diálogo intercultural entre as culturas (Mendes, 2004) e esteja voltado para o desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico (Street, 2006; 2014). Nesta pesquisa, propomos que a integração entre língua e cultura (Mendes, 2004; Moreira, 2011; Rocha; Gileno, 2015), mediada por gêneros discursivos, é essencial para a formação de habilidades linguísticas e socioculturais. Isso reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere o contexto específico de uso da linguagem. Por fim, o artigo apresenta uma proposta de sequência didática para o ensino de PLE focado no gênero resenha, com ênfase no letramento acadêmico.

Palavras-chave: português como língua estrangeira; material didático; imersão; letramento acadêmico; francófonos.

INTRODUÇÃO

No cenário linguístico internacional, o Português surge como uma das línguas mais relevantes, “presente na América, África, Europa e Ásia [...] tem de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou como segunda língua” (Muller, 2013, p. 411), sendo a sexta com o maior número de falantes. Tendo isso em vista, a procura pelo ensino do Português do Brasil como Língua Estrangeira (doravante PLE) cresce significativamente à medida que mais estrangeiros(as) vêm ao Brasil por diferentes razões. Um desses motivos, que será discutido neste artigo, é a participação de estrangeiros(as) em programas de mobilidade estudantil universitária estabelecidos por parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e estrangeiras, que atraem estudantes de diversas nacionalidades. Com esses programas, os(as) alunos(as) podem iniciar e/ou continuar seus cursos de graduação, ou pós-

graduação e aprimorar seu conhecimento da língua portuguesa, além de estabelecerem redes de pesquisa e se prepararem para atuar em mercados culturais diversos.

No contexto de produção deste artigo, notamos a relevância de desenvolver localmente trabalhos acadêmicos para o público francófono, tendo em vista o número de estudantes e de parcerias entre instituições nas quais a língua oficial é a francesa, estabelecidas na IES em que atuamos. No caso do ensino da língua portuguesa em contexto universitário brasileiro, reconhecemos a necessidade de os(as) aprendentes desenvolverem competências gramaticais e competências discursivo-pragmáticas que envolvam o diálogo intercultural entre as culturas francófonas e as culturas em Português.

Por isso, o ensino de PLE para universitários(as) francófonos(as) em contexto de imersão requer abordagem específica que considere as particularidades desse público-alvo, que pode, inicialmente, apresentar facilidade na aprendizagem do Português pela proximidade linguística, mas também apresentar desafios específicos relacionados à transferência de conhecimentos e interferências linguísticas, como a fossilização ou a transferência de “estruturas linguísticas e padrões culturais de sua L1” (Ortiz, 2002, n.p.).

Desse modo, torna-se fundamental a elaboração de uma sequência didática de PLE direcionada a esses estudantes, principalmente para abordar potenciais necessidades e desafios do letramento acadêmico em Português do Brasil (PB). Essa sequência é justificada pela necessidade de oferecer suporte linguístico e acadêmico adequado, fornecendo recursos e estratégias que atendam às demandas específicas desse grupo. Isso permite o desenvolvimento de “práticas” (Street, 2014) necessárias para a comunicação e envolvimento pleno nas atividades acadêmicas em língua portuguesa.

Segundo Street (2014), essas práticas de letramento referem-se aos modos culturais como as pessoas utilizam a leitura e a escrita no cotidiano, dentro de suas comunidades e culturas específicas, inseridas em “práticas reais que lhes conferem significados” (Street, 2014, p. 19). De certa forma, elas não se limitam a habilidades técnicas, mas envolvem a interação entre as pessoas e os textos, considerando normas, valores e expectativas que guiam essas interações, ou seja, as “práticas de letramento” são vistas como práticas comunicativas. Portanto, este material didático pretende preparar os(as) estudantes para participar ativamente dos contextos acadêmicos em Português, compreendendo e produzindo textos de maneira adequada às dinâmicas culturais e sociais do ambiente acadêmico universitário brasileiro.

Neste artigo, apresentamos uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) voltada para o ensino de língua portuguesa no contexto universitário brasileiro, com o objetivo de aprimorar as práticas de letramento acadêmico dos estudantes francófonos por meio de gêneros textuais recorrentes nesse âmbito. Para isso, o artigo encontra-se organizado nas seguintes seções: introdução, metodologia empregada e aporte teórico que embasa esta pesquisa.

METODOLOGIA

Neste estudo, adotamos abordagem voltada para a compreensão e exploração da natureza socialmente construída (Flick, 2008) no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por intercambistas francófonos. Desenvolvemos nossa pesquisa por meio da coleta, análise e contextualização de dados, alinhando-a a diretrizes teórico-metodológicas embasadas na abordagem qualitativa de pesquisa. Optamos por essa metodologia devido à sua capacidade de fornecer uma variedade de técnicas de coleta de dados, tais como análises de documentos.

Por meio da pesquisa bibliográfica buscamos, selecionamos e analisamos fontes pertinentes ao tema em estudo para embasar teoricamente as análises e argumentações. De acordo com Lakatos (2021), essa pesquisa bibliográfica é composta por toda a produção de material sobre o assunto em questão, e não se limita a repetir o que já escrito sobre determinado tópico, mas sim a explorar um tema sob uma perspectiva ou abordagem inovadora. No âmbito deste artigo, o levantamento da bibliografia basal desempenhou papel central. Inicialmente, realizamos extensa revisão da literatura para compreender os debates atuais relacionados ao uso de sequências didáticas em contexto de imersão linguística, bem como acerca de práticas de letramento acadêmico. Em seguida, utilizamos as fontes encontradas para fundamentar nossa análise crítica e embasar nossas decisões para o desenvolvimento da sequência didática proposta.

Além disso, empregamos a pesquisa documental para fundamentar a nossa pesquisa, cuja principal característica é “tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias.” (Lakatos, 2021, p. 202). Primeiramente, buscamos fontes primárias advindas da Secretaria de Assuntos Internacionais da Universidade de Brasília (INT/UnB) com o intuito de mapear a quantidade de alunos(as) francófonos e o número de parcerias estabelecidas com IES de língua oficial francesa.

Por fim, para construir a proposta didática, foco deste artigo, utilizamos a proposta teórica e metodológica do ensino de língua desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), que definem as sequências didáticas como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com objetivo de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Os autores apontam que uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Dessa forma, a sequência didática foi desenvolvida considerando potenciais desafios enfrentados pelos(as) aprendentes seguindo uma abordagem comunicativa, que prioriza a interação e a

aplicação prática da língua e reflete as demandas de letramento encontradas na UnB, como apresentado pelos autores.

JUSTIFICATIVA

Entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2022, aproximadamente 20 IES estabeleceram parcerias com a UnB, permitindo que 53 alunos(as) francófonos(as) cursassem seus cursos de graduação e pós-graduação em Brasília, segundo dados fornecidos pela INT. Apesar do aumento de interesse por parte dos(as) estudantes francófonos(as) em programas de intercâmbio no Brasil, é possível notar, pelo menos em nível local, que eles podem enfrentar escassez de materiais e subsídios que abordem aspectos do campo acadêmico e que contemplem aspectos sociolinguísticos da sua L1 (língua materna).

Diante dessa demanda, a criação de uma sequência didática de PLE voltada para universitários(as) francófonos(as) em contexto de imersão é considerada relevante social e academicamente. Essa sequência visa fornecer suporte linguístico e acadêmico adequado a esse grupo específico, considerando os desafios linguísticos e culturais que ele pode encontrar ao ingressar em instituições de ensino superior brasileiras. O objetivo é desenvolver práticas comunicativas que não apenas preparem esses(as) estudantes para compreenderem e produzirem textos acadêmicos, mas também os(as) integrem efetivamente à comunidade universitária, auxiliando a consolidá-los(as) na rede de pesquisa almejada, facilitando sua adaptação e seu sucesso acadêmico.

ENSINO DE PLE EM CONTEXTO DE IMERSÃO

No contexto da aprendizagem de idiomas, a imersão linguística é uma abordagem frequentemente adotada para o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas, se caracterizando como profunda inserção em determinado contexto, ambiente ou experiência. Essa prática implica exposição constante e intensiva à língua-alvo em diversas situações e contextos, proporcionando aos(às) aprendentes a oportunidade singular de vivenciá-la de maneira autêntica, significativa e contextualizada.

Como mencionado anteriormente, a imersão nesta proposta didática se dá por meio de programas de intercâmbio em IES brasileiras, como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), em que os(as) alunos(as) têm a chance de aprender o PSL enquanto prosseguem com seus cursos superiores. Durante os anos de 2016 a 2022, na UnB, cerca de 53 alunos(as) francófonos(as) participaram de programas de mobilidade na graduação e na pós-graduação, destacando a relevância e o alcance dessas iniciativas.

Com esse pressuposto – e partindo da hipótese apresentada por Rocha e Gileno (2015, p. 239), de que “aprender uma língua estrangeira em situação de imersão pode proporcionar uma significativa vantagem em comparação com a aprendizagem fora da imersão” –, é possível notar que tais estudantes podem adquirir conhecimento de forma ágil e eficaz devido

ao método de ensino centrado na relação entre cultura e língua. Segundo Genesee (2008), o ensino de uma segunda língua (L2) é mais eficaz por meio da imersão, pois esta é uma abordagem contextualizada. Em outras palavras, focar o ensino na relação entre língua e cultura não só facilita a aquisição da L2, mas também promove o desenvolvimento de habilidades comunicativas em diversos contextos sociais e culturais.

Essa abordagem de língua e cultura, como salientado por Moreira (2011), prioriza o uso da língua em vez de apenas o conhecimento teórico, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa sociocultural dos(as) aprendentes. Portanto, a imersão linguística não se limita apenas à aquisição de elementos linguísticos, ela abrange aspectos pragmáticos e culturais da comunicação. Byrnes (2005, p. 284) afirma que uma língua, quando adquirida através de aspectos culturais, permanece por mais tempo do que quando é ensinada apenas por meio de contextos textuais.

Além disso, essa abordagem imersiva, centrada na língua e na cultura, também enfatiza a importância da interação social no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, alinhando-se com a teoria de Vygotsky, que destaca o papel fundamental da interação na construção do conhecimento. Assim, salientando essa perspectiva interacionista e cultural dos cursos de imersão, Krashen (1985) sugere que as aulas seriam mais eficientes para alunos(as) iniciantes se fossem expostos(as) a ambientes de imersão, embora a exposição à língua-alvo só traga benefícios se contiver insumo compreensível. Logo, ao interagir com falantes nativos(as) e outros(as) aprendizes, os(as) estudantes têm a oportunidade de praticar a língua em situações reais de comunicação, consolidando seu aprendizado e ampliando sua competência comunicativa.

Assim, uma proposta convergente com esses pressupostos é a Abordagem Comunicativa Intercultural (doravante Acin) proposta por Mendes (2004), que pode ser considerada referencial teórico importante para auxiliar na construção da proposta didática, podendo orientar as práticas de ensino em contextos de imersão linguística: “[É] uma força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural” (Mendes, 2004, p. 155).

Mendes ressalta que o processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado de maneira a considerar e respeitar as diversas culturas dos(as) participantes, visando ao diálogo entre elas. Na Acin, a língua, denominada de “Língua-cultura”, é um símbolo social mediador entre o “Eu” e o “Outro”, em que é essencial considerar os conhecimentos prévios dos(as) aprendentes, tanto em sua língua materna (L1) quanto em PLE, de forma que o ambiente de ensino-aprendizagem possibilite experiências de exploração, análise e observação crítica de pessoas, situações e ações. Mendes (2004) afirma que “ensinar e aprender línguas sob a orientação de uma abordagem que se pretende comunicativa e intercultural, de modo a promover experiências de vida entre diferentes culturas” é fundamental para uma prática pedagógica significativa (Mendes, 2004, p. 169).

Dessa forma, entendemos que essa abordagem possa ser utilizada como orientadora no processo de elaboração e uso da sequência didática apresentada neste estudo; e a consideramos como ferramenta pedagógica capaz de materializar uma proposta no modelo de sequências didáticas, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o ensino de PLE em contextos de imersão linguística. Essas sequências, que se fundamentam na organização de atividades em torno de gêneros textuais, possibilitam que os(as) aprendentes desenvolvam habilidades linguísticas e socioculturais de forma progressiva e contextualizada.

Portanto, avaliamos que essa abordagem pode ser utilizada como um norte no processo de elaboração e utilização da sequência didática apresentada neste estudo. Assim, ela é vista como uma ferramenta pedagógica capaz de concretizar uma proposta no modelo de sequências didáticas, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o ensino de PLE em contextos de imersão linguística.

PRÁTICAS EM LETRAMENTO ACADÊMICO

Segundo Sousa (2021), as dificuldades na leitura e produção de textos acadêmicos são frequentemente apontadas por professores(as) universitários(as) como um dos principais problemas no desempenho da maioria dos(as) alunos(as) que ingressam na universidade. Um dos motivos para essas dificuldades é, provavelmente, a falta de familiaridade com os textos acadêmicos que circulam nesse ambiente, já que a leitura e a escrita de textos científicos não são amplamente praticadas na educação básica. Para aprendentes francófonos de PLE, essas dificuldades podem ser ainda mais acentuadas, visto que, mais do que enfrentar o desafio de se adaptar a uma nova língua, eles precisam compreender e produzir textos acadêmicos em Português, exigindo esforço adicional para superar barreiras linguísticas e culturais.

De acordo com as realidades descritas por Ferraz e Pinheiro (Ferraz; Pinheiro, 2014, p. 133), esses alunos “além de apresentarem dificuldades comuns de aprendizado da língua estrangeira e problemas habituais da produção escrita, apresentam também diferentes níveis de letramento que se manifestam [...]” de maneiras diferentes, como estruturação de frases. Conforme as autoras, devido a diversos fatores sociais importantes, muitos desses(as) alunos(as) não tiveram formação escolar adequada, resultando em baixa familiaridade com diferentes gêneros textuais e pouca habilidade na produção escrita. Como consequência, há desnível entre as expectativas dos(as) professores(as) universitários(as) em relação à leitura e escrita desses(as) aprendentes.

Ao retomarmos o conceito de letramento, encontramos autores(as) que o definem como práticas de leitura e escrita. Kleiman (1998), por exemplo, considera o letramento um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita em contextos específicos e para objetivos específicos. Dessa forma, o letramento abrange práticas sociais de leitura e escrita que envolvem a interação entre pessoas e textos, considerando normas, valores e expectativas que orientam essas interações.

De acordo com Sousa (2021, p. 24), “desenvolver as habilidades da escrita dentro do contexto linguístico é o primeiro passo na integração do letramento enquanto prática social.”, visto que é por meio da escrita que os indivíduos expressam suas ideias, pensamentos e conhecimentos conforme as normas e convenções sociais que regem contextos linguísticos específicos.

Assim, segundo Street (2014), o letramento deve ser visto como prática social que reflete as normas e expectativas culturais de uma sociedade, influenciando a maneira como os indivíduos interagem e participam na construção do conhecimento. Dessa forma, o ensino deve considerar não apenas as habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também as práticas sociais e culturais que moldam e são moldadas por essas habilidades. Isso implica que os(as) educadores(as) precisam reconhecer e valorizar as diferentes práticas de letramento presentes nas experiências dos(as) alunos(as), estrangeiros(as) ou não.

Ainda segundo Sousa (2021), ao considerarmos o letramento como práticas sociais em contextos específicos, o letramento acadêmico só pode ser plenamente desenvolvido dentro do ambiente universitário, onde a escrita é o principal elemento interativo e norteador dessas práticas. Além disso, é por meio da escrita, que os(as) estudantes participam das comunidades discursivas acadêmicas, negociando significados, construindo argumentos e contribuindo para a produção do conhecimento científico.

Diante disso, Lea e Street (2014) identificaram três modelos predominantes no ensino da escrita em contextos acadêmicos: o modelo de habilidades de estudo, o modelo de socialização e o modelo de letramentos acadêmicos. O modelo de letramentos acadêmicos se destaca por sua abordagem processual, considerando a identidade, o poder e a autoridade dos(as) estudantes, e como esses elementos se relacionam além da universidade. Esse modelo fundamenta-se na abordagem ideológica de letramento, rejeitando a “universalização” das práticas de letramento ao afirmar que elas variam em cada contexto social de uso da linguagem.

Sob essa perspectiva, destacamos a importância dos gêneros discursivos e a sua relação com as diversas práticas sociais. Entendemos que quanto maior for a oportunidade dos(as) discentes de ler e escrever diversos gêneros que circulam no âmbito acadêmico, maior será a possibilidade de entenderem os variados contextos sociocomunicativos, dado que cada gênero discursivo possui características próprias e objetivos específicos.

Levando o exposto em consideração, promover o letramento acadêmico significa não apenas ensinar a decodificação de textos, mas também capacitar os(as) alunos(as) a se engajarem de forma crítica com os textos, questionando e compreendendo as estruturas dos contextos culturais que os envolvem. Dessa forma, entendemos que intervenções no primeiro semestre dos cursos universitários, com propostas de leitura e escrita de textos acadêmicos, como resumos e resenhas, são justificadas. Essas atividades permitem que os(as) alunos(as) desenvolvam gradualmente as competências e habilidades necessárias para superar o chamado “déficit de letramento” (Fischer, 2007). Assim, apresentamos esta proposta didática, que visa

proporcionar práticas sistemáticas de leitura crítica e produção escrita por meio do gênero resenha acadêmica.

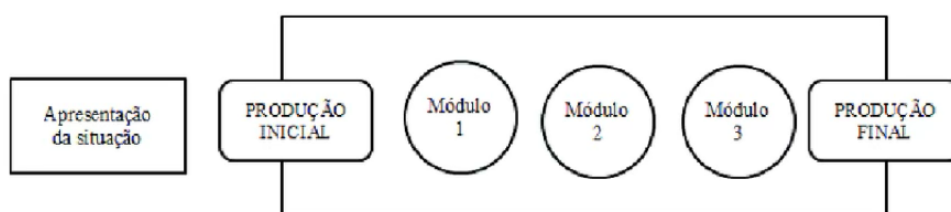
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: RESENHA

A noção teórica das sequências didáticas, utilizada neste artigo, constitui uma proposta teórico-metodológica do ensino de língua materna construída em torno de gêneros. Essa proposta foi desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais a definem como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com o intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97-98).

Esses autores ressaltam que o propósito fundamental de uma sequência didática é auxiliar os(as) alunos(as) a dominarem um gênero textual específico, capacitando-os a se expressarem de maneira adequada em situações de comunicação diversas. Propõem, assim, um ensino mediado pelos gêneros, reconhecendo que os(as) alunos(as) gradualmente internalizam tanto os conhecimentos relativos aos gêneros quanto às práticas de linguagem, resultando em uma compreensão mais profunda da língua.

Para os autores, a estrutura de base de uma sequência didática é um processo formado por quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Essa estrutura é operacionalizada pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da sequência didática.

Imagem 3.1: Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98).

A apresentação da situação é a primeira etapa de uma sequência didática e se constitui em duas dimensões: a primeira é “a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 99); e a segunda é a dimensão dos conteúdos. Na primeira dimensão, define-se qual gênero será produzido, para quem o texto será destinado, que forma ele tomará, quem serão os participantes da produção do texto etc. Já a dimensão dos conteúdos constitui-se na discussão do tema e na exposição de textos do mesmo gênero a ser produzido.

A produção inicial, por sua vez, corresponde à primeira tentativa dos(as) alunos(as) em produzir um texto oral ou escrito do gênero proposto. Essa etapa funciona como um diagnóstico do conhecimento prévio dos(as) estudantes, fornecendo informações tanto para

os(as) aprendizes, ao conscientizá-los(as) de suas dificuldades, quanto para o(a) professor(a), ao identificar as capacidades e fragilidades do seu público-alvo.

Os módulos representam a terceira etapa da sequência didática, cujo desenvolvimento visa à superação dos problemas diagnosticados na produção inicial. Essa fase não possui uma estrutura fixa, sendo adaptada conforme as necessidades específicas dos(as) alunos(as). Por fim, a produção final encerra a sequência didática, permitindo aos(as) estudantes aplicarem as noções e ferramentas desenvolvidas ao longo dos módulos após a análise da produção inicial (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 107). Além de oferecer uma oportunidade para avaliar a evolução dos(as) aprendizes, a produção final capacita os(as) alunos(as) a utilizarem adequadamente a linguagem oral e escrita em contextos sociais diversos.

Dessa forma, ao adotar sequências didáticas, segundo esses autores, o ensino de PLE ganha uma estrutura que favorece a aprendizagem progressiva e contextualizada, permitindo, também, a construção de conhecimentos linguísticos e culturais de maneira integrada e articulada. Por isso, a escolha de um gênero discursivo que atenda às expectativas e necessidades do aprendente é essencial. Dito isso, escolhemos o gênero resenha acadêmica devido à sua relevância no contexto universitário, desempenhando papel crucial no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita crítica.

Motta-Roth e Hendges (2010) definem resenha como um gênero discursivo cujo objetivo básico é avaliar ou criticar o resultado de uma produção intelectual (filme, pintura etc.). Segundo as autoras, o(a) leitor(a) e o(a) escritor(a) têm objetivos similares: um(a) busca e o(a) outro(a) fornece uma opinião crítica sobre determinado assunto. Por sua vez, Medeiros (2019) define a resenha como um relato detalhado das principais características de uma publicação, destacando suas propriedades constitutivas e combinando descrição, narração e dissertação. Segundo esses autores, a estrutura básica de uma resenha seria a seguinte: apresentação e descrição da obra, avaliação ou comentário crítico do resenhista e por fim, a recomendação (ou não) da obra analisada.

Portanto, ao elaborar esta proposta didática, visamos fazer com que os(as) alunos(as) pratiquem suas habilidades de leitura de textos científicos, diferenciando entre o que é essencial e o que é secundário no texto resenhado, bem como desenvolvendo uma leitura crítica própria. O contexto dessa sequência foi pensado para cursos de imersão de PLE, por isso, considerando cada contexto educacional, montamos em uma sequência didática que ofereça flexibilidade na operacionalização em sala de aula:

Tema: Letramentos Acadêmicos

Público-alvo: estudantes francófonos(as) de nível intermediário/avançado segundo o Celpe-Bras

Gênero textual: resenha

Objetivos: explorar de maneira mais profunda o gênero discursivo acadêmico Resenha; desenvolver habilidades de leitura crítica e análise de textos acadêmicos;

aplicar corretamente as normas gramaticais e linguísticas do português formal/acadêmico.

Primeiro Momento – Apresentação da Situação

Aula 1: nessa aula o(a) professor(a) deve apresentar o tema, bem como explicar, de maneira breve, o que é uma resenha e sua importância no contexto universitário. Além disso, apresentar os objetivos gerais de cada aula, que incluem: compreender as características da resenha, aprender a analisar textos e desenvolver habilidades para escrever uma resenha. Em seguida, divididos em grupos, os(as) alunos(as) leem trechos de resenhas acadêmicas de revistas científicas, como *Análise de geração de energia eólica* (2013)¹, *O Estado da arte das pesquisas sobre o pensamento algébrico com crianças* (2016)², *Titane* (2019) e *Lições de crítica*³, discutindo se já tiveram contato com o gênero, se já produziram resenhas e quais são as características marcantes desse gênero, com exemplos dos textos lidos.

Aula 2: no começo dessa aula, os(as) alunos(as) devem tentar identificar elementos como tema, importância, assunto, perspectiva, hipótese, pontos fracos e fortes destacados pelo(a) autor(a), visão geral e recomendação, caso o(a) professor(a) queira/possa sistematizar as observações dos(as) alunos(as) no quadro branco. A aula é finalizada com a exposição das principais características da resenha acadêmica, destacando os elementos estruturais e linguísticos a serem observados no gênero.

Segundo momento – Produção Inicial

Aula 3: nessa aula, os(as) alunos(as) devem escrever uma resenha sobre um artigo acadêmico de sua área de interesse a fim de que se possa diagnosticar o conhecimento prévio dos(as) estudantes. Por meio dessas resenhas, será possível identificar as principais dificuldades e os conteúdos gramaticais que precisam ser reforçados ao longo das aulas. É importante que, nessa aula, pontos textuais como destinatário e finalidade da escrita sejam reforçados. Após isso, os textos devem ser corrigidos e arquivados para serem utilizados em outro momento.

Recomendação de artigos complementares:

¹ Artigo de Raquel Ribeiro Moreira. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/raquelmoreira/exemplos-de-resenhas-academicas>.

² Artigo de Vinícius C. Beck e João A. Silva (2016). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318486358_O_Estado_da_Arte_das_Pesquisas_sobre_o_Pensamento_Algebrico_com_Crianças. Acesso em: 26 nov. 2025.

³ Vide Mello, M. E. C. de. *Lições de crítica: conceitos europeus, crítica literária e literatura crítica no Brasil do século XIX*. Niterói: EdUFF, 1994. 151.p.

- *Ensino de língua e pluriculturalismo para a construção de identidades na sociedade pós-moderna* – de Simone Silva e Isabelle Marques;
- *Os modelos de letramento acadêmico: teoria e aplicações* – de Brian Street e Mary Lea;
- *A influência da matemática no ensino das ciências exatas* – de Elizandra Sehn e Layani da Silva.

Terceiro momento – Módulos

Aula 4: a aula pode começar com uma discussão com os(as) alunos(as) sobre os pontos em que eles(as) apresentaram maior dificuldade ou facilidade na produção inicial, bem como quais conteúdos gramaticais eles(as) gostariam de revisar ou explorar novamente. Em seguida, apresentar a definição e as características essenciais de uma resenha acadêmica, enfatizando seu papel crucial como síntese e avaliação crítica de um trabalho acadêmico, comparando-a com uma resenha em francês.

Posteriormente, será explorada a estrutura típica de uma resenha acadêmica, que geralmente compreende uma introdução (apresentação do texto resenhado e seu contexto), um resumo (síntese das principais ideias do texto), uma análise/crítica (avaliação dos pontos fortes e fracos, métodos, argumentos e contribuições do texto) e uma conclusão (considerações finais e recomendações possíveis). Durante toda a aula, serão utilizados trechos de textos anteriores como exemplos para ilustrar as explicações.

Aula 5: para consolidar as características de uma resenha, os(as) alunos(as) devem trazer trechos de outras resenhas acadêmicas, extraídas de revistas científicas etc. Durante essa atividade, eles(as) identificarão e discutirão como cada elemento da estrutura típica é abordado nas resenhas analisadas. Em seguida, o foco será a gramática, especialmente a coesão e a coerência textual, com ênfase na relevância dos conectores textuais na construção de artigos de opinião. Será apresentada uma lista de conectores textuais, explicando como eles organizam os argumentos e contribuem para a construção de sentido. Na próxima atividade, os(as) alunos(as) retornarão ao texto escolhido para encontrar e classificar os conectivos.

Aula 6 (Opcional): Essa aula focará em concordância verbal e nominal; regência verbal e nominal; e uso correto dos tempos verbais em textos acadêmicos. São atividades em que os(as) alunos(as) devem identificar e corrigir problemas de coesão e coerência em textos fornecidos podem ser aplicadas. Nessa mesma aula, o(a) professor(a) também pode aprofundar o conceito de formalidade e informalidade no contexto acadêmico.

Aula 7: nessa aula, os(as) alunos(as) devem elaborar um esboço de cada parte da resenha, delineando introdução, resumo, análise/crítica, conclusão e como elas devem se conectar.

Aula 8 (Opcional): essa aula será dedicada às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) sobre citações, formatação e referências bibliográficas para a elaboração de trabalhos acadêmicos.

Quarto Momento – Produção final

Aula 9: Por fim, na última aula, os(as) alunos(as) devem reescrever as resenhas da produção inicial. Após essa elaboração, os(as) estudantes apresentarão seus trabalhos em um seminário, comparando as resenhas iniciais com as atuais. Em seguida, será realizada uma discussão coletiva sobre os textos produzidos, destacando-se pontos fortes, como a profundidade da análise, a clareza na apresentação das ideias e a aplicação adequada das normas de escrita acadêmica. Além disso, serão identificadas áreas de melhoria, como a necessidade de coesão entre os parágrafos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta sequência didática, visamos capacitar os(as) alunos(as) para poderem enfrentar os textos e práticas acadêmicas que surgirão ao longo de sua trajetória universitária, tornando-os mais ativos e críticos no ambiente acadêmico. Ao desenvolvermos essa sequência, tentamos integrar práticas de leitura, escrita e produção acadêmica, oferecendo abordagem que vai além do uso cotidiano da língua, focada nas necessidades acadêmicas dos estudantes.

Durante a elaboração da sequência, incluímos textos que circulam socialmente em várias esferas acadêmicas e propusemos atividades que possibilitam momentos de interculturalidade, como a comparação de artigos produzidos em seus países de origem, em sua língua materna. Contudo, poderíamos ter aprofundado ainda mais essa abordagem ao trazer os(as) alunos(as) como protagonistas do discurso, integrando suas vozes e promovendo o reconhecimento desse gênero textual em suas culturas.

Dessa forma, as ideias de cada aula e os textos sugeridos devem ser ajustados conforme a realidade dos(as) estudantes, pois, além das habilidades linguísticas, essa proposta visou trazer os aspectos culturais de todos, considerando os conhecimentos prévios dos aprendentes, tanto em sua L1 quanto em PLE, conforme a Abordagem Comunicativa Intercultural proposta por Mendes (2004).

Por fim, a análise breve do contexto atual revelou que a mobilidade acadêmica internacional está em crescimento, e o Brasil tem se tornado um destino importante para estudantes francófonos. Portanto, é essencial que as instituições brasileiras ofereçam suporte adequado a esses estudantes, facilitando sua integração acadêmica e cultural. Por isso, a continuidade desse tipo de pesquisa e a implementação de propostas pedagógicas similares são fundamentais para atender às necessidades crescentes de uma comunidade acadêmica cada vez mais internacionalizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYRNES, H. Content-based Foreign Language Instruction. *In*: SANZ, Cristina (Ed.). **Mind and context in adult second language acquisition**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005. p. 282-302.

DE CARVALHO, G. **Resenhas acadêmicas**: um guia rápido para escritores de primeira viagem. *Dubito Ergo Sum*, p. 1-7, 2004.

CARVALHO, G. **Resenhas/Reviews**: um estudo contrastivo de resenhas acadêmicas escritas em inglês e em português. 2002. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

DE SOUSA, J. H. X. Letramento acadêmico: uma sequência didática para trabalhar com os gêneros textuais resumo e resenha. **Linguagem em Pauta**, v. 1, n. 1, p. 21-42, 2021.

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

FERRAZ, A.; PINHEIRO, I. M. O desafio pós-Celpe-Bras: relações entre o exame e o programa de estudantes-convênio de graduação. *In*: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **O exame Celpe-Bras em foco**. Campinas: Editora Fontes, 2014, p.131-141.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 28 jul. 2024.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GENESEE, F. Dual Language in the Global Village. **Pathways to Multilingualism**: evolving perspectives on immersion education. Ed. Tara Williams Fortune e Diane J. Tedick. Bristol: Multilingual Matters, 2008.

KRASHEN, S. **The input hypothesis**: issues and implications. 4. ed. New York: Longman, 1985.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 9788597026580. Acesso em: 20 jan. 2024.

LEA, M. R.; STREET, B. Os modelos de letramento acadêmico: teoria e aplicações. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477- 493, jul./dez. 2014.

LIMA, D. R. de. A teoria de Krashen e a aquisição da segunda língua. *In*: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 1., 2011, São Cristóvão, SE. **Anais eletrônicos** [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2011. p. 64-70.

MELLO, M. E. C. de. **Lições de crítica**: conceitos europeus, crítica literária e literatura crítica no Brasil do século XIX. Niterói: EdUFF, 1994. 151.p.

MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In*: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: práticas de fichamentos, resumos, resenhas. 13. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2019. E-book.

MOREIRA, M. L. de B. Ensino de português como L2 através de imersão: algumas considerações. **Hispania**, v. 94, n. 3, 2011, p. 514-28. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23032124>. Acesso em: 23 maio 2024.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, G. M. de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 52, p. 409-433, 2013.

ORTIZ, ALVAREZ, M. L. **A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas**. *In*: CONGRESSO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, São Paulo. **Proceedings** [...]. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 25 mar. 2024.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritários do Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, p. 1-10, nov. 2006.

STREET, B.; BAGNO, M. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Filologia e linguística portuguesa, n. 8, 2006.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

TITANE. Direção: Julia Ducournau. Produção: Kazak Productions, Frakas Productions, Arte France Cinéma, VOO, BeTV. França/Bélgica: Diaphana Distribution, 2019. 1 vídeo (168 min.), son., color.

ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. da S. Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 237-254, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i2.8062. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8062>. Acesso em: 16 maio 2023.

CAPÍTULO 3 – LITERATURA E PLURICENTRISMO LINGUÍSTICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA NÃO MATERNA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Bruna de Aguiar Andrade (UnB)

Resumo: os textos literários são documentos autênticos que podem ser utilizados como recursos didáticos para a promoção de ensino de línguas. No entanto, atualmente esses textos têm ocupado um lugar pouco explorado pedagogicamente. Nesse contexto, este trabalho tem por objetivo discutir o uso de literatura no ensino de línguas, delineando etapas para a sua aplicação que orientarão a nossa proposta de sequência didática de Português em perspectiva pluricêntrica, direcionada a alunos moçambicanos conforme o modelo teórico-metodológico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esta pesquisa é de natureza qualitativa, partindo de uma revisão bibliográfica sobre a relação entre literatura e ensino de línguas, assim como a dimensão pluricêntrica do Português. Os resultados indicam que a literatura é um recurso rico em potencialidades que, por meio de estratégias bem definidas, pode contribuir para o desenvolvimento comunicativo, linguístico e cultural de alunos(as) de Português Língua Estrangeira/Português Língua Não Materna (PLE/PLNM). Este artigo visa enriquecer o debate sobre o papel da literatura no ensino de línguas de modo a colaborar também na produção de materiais para o ensino de PLE/PLNM.

Palavras-chave: ensino de línguas; literatura; português língua pluricêntrica; sequência didática; português língua estrangeira.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas constantemente demanda produção de materiais didáticos que trabalhem as necessidades e especificidades apresentadas pelos(as) aprendentes. Os(as) professores(as) e pesquisadores(as) procuram integrar aos materiais diferentes recursos, os selecionando criteriosamente e criticamente, considerando o modo e os motivos que validem tais recursos a serem operacionalizados no ensino-aprendizagem.

A produção de materiais didáticos envolve ampla busca por estudos, reflexões, estratégias e métodos que consigam promover um ensino-aprendizagem de línguas ético e de qualidade, no qual as especificidades dos(as) alunos(as) são objetivo base das práticas docentes.

Impulsionados por esse cenário de busca por recursos para a produção de materiais didáticos, este trabalho surgiu com base no interesse em integrar literatura ao ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). À vista disso, a literatura se apresenta como um recurso

didático repleto de potencialidades linguísticas e culturais para o ensino-aprendizagem de LE. No entanto, a utilização desses textos no ensino tem sido questionada, apresentando percalços quanto à sua aplicabilidade e à exploração de sua potencialidade.

Ademais, o Português Língua Pluricêntrica é uma área de pesquisa em expansão, que procura abordar a gestão da língua de maneira multilateral. No entanto, no âmbito da educação, tem havido a necessidade de novas posturas e de formação de professores(as), além da contribuição desses(as) profissionais para a criação de materiais didáticos.

Nesse contexto, esta pesquisa tem por objetivo discutir o uso da literatura como elemento propulsor para o ensino de línguas e, assim, propor uma sequência didática de Português Língua Estrangeira/Português Língua Não Materna (PLE/PLNM). Nesse sentido, articulando esses dois campos de pesquisas, compreendemos que, no atual cenário, é preciso estimular o desenvolvimento e a aplicação de materiais que possam propor atividades que possibilitem explorar as potencialidades de diferentes insumos. Dessa maneira, justificamos este trabalho com base na importância de esclarecer como e por que a literatura pode se fazer presente no ensino de línguas de forma a contribuir também para a produção de materiais didáticos de Português Língua Pluricêntrica.

METODOLOGIA

O presente trabalho está situado dentro dos estudos de Linguística Aplicada (LA), sendo de natureza qualitativa, que permite trabalhar e explorar os aspectos contextuais que envolvem os fenômenos sociais de maneira aprofundada. De acordo com Flick (2009, p. 23):

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Para tal, realizamos uma revisão bibliográfica por meio da ferramenta Portal de Periódicos da CAPES, com o objetivo de buscar estudos anteriores sobre o uso da literatura em aulas de ensino de línguas e as contribuições acerca do Português pluricêntrico. Segundo Flick (2012) a revisão da literatura visa ao levantamento e à avaliação crítica da literatura relevante ao campo de estudo do pesquisador. Dessa maneira, não consiste apenas em reunir informações, mas sim de analisá-las de maneira a enriquecer a discussão proposta. Quanto à pesquisa documental, utilizamos a *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades de rede de ensino do Itamaraty no exterior* (Brasil, 2020) para fundamentar nossa discussão quanto à aplicação de textos literários na prática docente. Em relação à nossa proposta de Sequência Didática (SD), ela está fundamentada no modelo desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Nossa escolha por esse modelo teórico-metodológico se dá pelo fato de que a produção de material didático não acontece de maneira aleatória, sendo necessário que ela

esteja respaldada em estratégias e métodos que deem consistência aos objetivos almejados pelas atividades que serão propostas. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Dessa maneira, a SD é como um corpo formado por diferentes partes com suas próprias finalidades, porém conectadas de maneira a construir um ensino oral e escrito da língua com base nos gêneros textuais que servirão para o(a) aluno(a) aprender a se comunicar em diferentes contextos de uso da língua. O sistema da SD de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) pode ser visto no esquema a seguir:

Imagem 4.1: Proposta de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

As primeiras etapas da sequência didática (Apresentação da situação e Produção Inicial) estão voltadas para a apresentação do gênero e do que se pretende trabalhar no decorrer da SD; depois na identificação e na avaliação das dificuldades e facilidades dos(as) alunos(as) quanto à produção oral e escrita situadas dentro de um gênero textual; e, em seguida, nas dificuldades diagnosticadas e na capacidade de dominar o gênero. Essa sistematização da SD, portanto, tem por finalidade:

- preparar os(as) alunos(as) para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- desenvolver no(a) estudante uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- construir nos(as) aprendizes uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 93).

Cabe esclarecer que a sequência didática proposta é uma versão preliminar e, portanto, passível de ajustes para eventual aplicação. Dessa maneira, a SD pode ser operacionalizada de modo que as atividades propostas possam ser adaptadas de acordo com os diagnósticos e as avaliações atestadas em sala de aula pelo(a) professor(a).

Procuramos, de maneira breve, explicar o caráter sistemático da SD para contextualizar o nosso objetivo central deste trabalho: produzir uma sequência didática de

PLE/PLNM que tenha os textos literários como insumos protagonistas do ensino-aprendizagem. Na próxima seção, abordaremos o referencial teórico.

LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS

A base teórica deste trabalho está em Takahashi (2008), Ramon (2022) e Bizarro (2008), que discutem a presença da literatura na educação, em especial no âmbito do ensino de línguas estrangeiras. Para abordarmos questões acerca do Português pluricêntrico, nos fundamentamos em Mendes (2016) e Jesus e Oliveira (2018). Para complementar a nossa discussão acerca da importância da literatura para o ensino de Língua Estrangeira (LE), nos apoiamos em Cândido (2011), Cosson (2007) e Kramsch (2017).

A relação entre literatura e ensino LE ainda é um campo em expansão, no qual têm surgido contribuições acerca da temática em questão. Segundo Takahashi (2008), a presença da literatura nesse âmbito é remota, estando presente ainda nas primeiras abordagens de línguas. Em princípio, o texto literário (TL) nunca saiu de circulação, pois, “a literatura sempre foi parte integrante no ensino de uma língua estrangeira, seja como componente cultural, seja pela intenção em assimilar conhecimento por meio de obras de uma outra civilização” (Takahashi, 2008, p. 22). No entanto, as abordagens de ensino divergiam em seus métodos e suas técnicas; dessa maneira, o emprego do texto literário dependia das particularidades de cada abordagem, que direcionaram diferentes tratamentos para a literatura nas aulas e nos materiais didáticos (Takahashi, 2008).

De acordo com a autora, na abordagem Gramática-Tradução, os textos literários eram utilizados para o ensino cultural e linguístico, sendo considerados superiores à língua oral e voltados para exercícios de tradução e versão; enquanto, nas abordagens seguintes, o enfoque atribuído a esses textos voltava-se para leitura, escrita, sentido de frases e textos. No entanto, com o decorrer do tempo, esses textos foram caindo em desuso, sendo utilizados de maneira pouco frequente. Apesar disso, com base na abordagem comunicativa e nos modelos didáticos baseados nela e na importância do uso de gêneros literários para o ensino-aprendizagem de LE, o texto literário tem caminhado por um cenário de reabilitação (Ramon, 2022).

A forte presença de gêneros textuais em LE justifica-se uma vez que a autenticidade linguística apresentada nos textos pode aproximar os(as) discentes dos contextos de língua em uso, aspecto este de especial interesse por parte de docentes. Os gêneros textuais, por vezes chamados de documentos/textos autênticos, que “em sua acepção mais corrente, é compreendido como um texto 'original', um texto não alterado ou não fabricado para fins didáticos” (Silva, p. 29, 2017), possuem um variado e autêntico uso da língua, oferecendo diferentes possibilidades de construção de sentidos e de diálogos dentro da aprendizagem de línguas. O interesse por documentos autênticos tem crescido, em especial, devido à abordagem comunicativa, que conseqüentemente tem impulsionado a reintrodução de textos literários.

Nesse cenário, essa movimentação tem sido alvo de crescentes discussões sobre os desafios e os potenciais quanto à aplicabilidade dos gêneros textuais em materiais didáticos e os efeitos que eles geram no desenvolvimento linguístico dos(as) alunos(as), em especial no ensino de PLE, como podemos observar em pesquisas de Takahashi (2008), Ramon (2022) e Xavier (2019). Em geral, esses autores têm direcionado essas discussões ao que já tem sido feito com esses textos e a quais caminhos podem ser colocados em prática para o uso efetivo de TL com base no que o ensino-aprendizagem de Português exige.

Takahashi (2008) observou que, nos materiais didáticos mais usados para o ensino de Português do Brasil para estrangeiros(as), a presença de TL era baixa, por vezes nula, apresentando irregularidades em suas propostas, além de possuírem a finalidade de apresentar, ao lado de outros documentos autênticos, a cultura brasileira. A mesma autora ainda ressalta que, dentre os poucos materiais significativos no mercado de ensino PLE no Brasil, raros são os que destacam os textos literários como ferramenta didática que explore suas possibilidades de compreensão.

Somando-se a isso, Ramon (2022) aponta que o uso de TL no ensino de LE protagoniza dois lados antagônicos: 1) os que alegam sobre sua importância simbólica-cultural e seu valor educacional; 2) os que alegam sua complexidade linguística e sua “inadequação” em relação à idade, ao conhecimento da língua e aos interesses do(a) aluno(a). Dessa maneira, observa-se que textos que possuíam tratamento privilegiado no ensino de línguas nas últimas décadas, agora têm ocupado espaço periférico, no qual os docentes pouco se arriscam a integrá-los às práticas pedagógicas de maneira efetiva e expressiva.

Ramon (2022) destaca que o caráter artístico do texto literário gera diferentes emoções, leituras e interpretações, mas, apesar de o seu elemento principal ser a língua, o TL não tem propósitos didáticos, portanto não é exemplo de uso de normas linguísticas ou de um conjunto de estruturas gramaticais devidamente organizadas. Isto é, a literatura é uma criação artístico-cultural que não se restringe a uma única forma de usar e compreender a língua; a norma culta é apenas uma das variedades linguísticas que podemos encontrar em TLs.

Bizarro (2008) aponta que a utilização do texto literário em aulas de LE corresponderá a três objetivos: 1) comunicativos: desenvolvimento da comunicação pessoal oral e escrita e a viabilização de reflexão do funcionamento da língua; 2) culturais: promove o ensino a partir de textos culturalmente diversificados, o que contribui para a reflexão sobre diferentes experiências a partir do Eu e do Outro; e 3) formativos: promove a formação do(a) aprendente como indivíduo(a) com valores e criticidade dentro da sociedade.

A presença de TL em aulas de PLE, portanto, não apenas potencializa o ensino linguístico, mas desempenha, também, a tarefa de desenvolver os(as) aprendentes como seres sociais e críticos em uma abordagem multifacetada, que engloba um ensino intercultural que promove novos olhares sobre a funcionalidade do mundo.

Candido (2012, p. 177) destaca que “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação” porque ela é criada pelas sociedades, através de suas crenças,

sentimentos e normas, para fortalecer sua presença e atuação. O autor ainda relembra o momento em que ele chama a atenção para os elementos paradoxais do papel da literatura que fazem os(as) educadores(as) terem receio dos efeitos do texto literário. Nesse sentido, a literatura é vista como um objeto de complexo manejo e influência, o que pedagogicamente afasta o TL de alunos(as) e professores(as), tornando-se preterido em sala de aula, conforme Ramon (2022).

Ainda segundo Candido (2011), a literatura possui funções que estão ligadas à complexidade de sua natureza, o que pode explicar seu caráter humanizador.

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

Entendemos que, à medida que a leitura é realizada, nos envolvemos com os diferentes aspectos que compõem o texto. Buscamos nos compreender na ordenação das palavras, nos reconhecer nas experiências do outro, procuramos acessar outras personalidades que vão se encontrando com a nossa própria, desenvolvendo, assim, efeitos que se convergem e se divergem, resultando em uma experiência conflituosa entre prazer e estranhamento. A literatura, portanto, de acordo com Cosson (2006):

[...] é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (Cosson, 2006, p.17).

Para o ensino de línguas, essa experiência com o Outro é um movimento de diálogos, no qual os significados e as reflexões são construídos pela interação com diferentes realidades e vozes, sendo possível compreender as características que modulam o Outro. Kramersch (2017) aponta que os(as) aprendentes “não conseguem entender o Outro se não compreendem as experiências históricas e subjetivas que os tornaram quem são, mas eles não conseguem entender essas experiências se não as vir pelos olhos do Outro” (Kramersch, 2017, p. 138). A mesma autora enfatiza que aprender a língua do Outro é compreender o mundo pelo uso da língua do Outro, experiência interligada a aspectos sociais e subjetivos desenvolvidos na língua-alvo.

Dessa forma, a literatura propicia esse diálogo, estimulado pela curiosidade e no interesse do(a) aprendente em compreender a língua-alvo com base no contato com outras visões de mundo. Isto é, a presença de TL em aulas de LE promove contato entre diferentes culturas e espaços para o exercício de reflexão sobre realidades diferentes daquelas às quais o aluno pertence, como anteriormente apontado por Bizarro (2008); influencia também a reflexão sobre si mesmo dentro de espaços plurais, por meio do que se aprende sobre a língua. Na próxima seção, apresentaremos brevemente a noção de Português pluricêntrico e como essa concepção recai sobre o ensino de PLNM.

PORTUGUÊS LÍNGUA PLURICÊNTRICA

De acordo com Mendes (2016), as línguas pluricêntricas caracterizam-se por possuir mais de um centro de referência, com variedades que divergem internamente e externamente em seu uso. Essas características são observadas no Português, que atualmente é reconhecido como língua oficial em quatro continentes: África, América do Sul, Ásia e Europa.

Esse compartilhamento do mesmo idioma entre diversos países possibilita criar uma relação de parceria para promover ações linguísticas e políticas em conjunto; no entanto, tal idealização, até alguns anos atrás, não estava se materializando na prática entre os países de língua portuguesa. Mendes (2016) aponta que as relações entre as variedades nacionais têm sido de competições e isolamento. As normas brasileira e portuguesa ocupam espaços centrais na gestão da língua, o que resulta em um cenário de exclusão e de relações bilaterais em que as outras variedades nacionais possuem posições periféricas. No entanto, nas últimas décadas, movimentos contrários têm sido realizados para que haja uma gestão de fato multilateral da língua portuguesa. Com a criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) em 1989 e da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 1996, por exemplo, observam-se ações menos excludentes voltadas para o desenvolvimento do Português em nível internacional, saindo do campo da idealização.

Na educação, o ensino de Português como língua não materna assiste o desenvolvimento de ações políticas para o fortalecimento e a valorização linguístico-cultural dos países de língua portuguesa (Jesus; Oliveira, 2018). Nesse cenário, surge o projeto promovido pelo IILP, o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), que consiste numa plataforma *on-line* direcionada à comunidade docente para o acesso a materiais didáticos de PLE/PLNM, administrado pelos Estados Membros da CPLP. O portal disponibiliza materiais didáticos em vários níveis de proficiência, com diferentes temáticas linguístico-culturais.

Diante do cenário atual, que evidencia cada vez mais a necessidade de formação de mais professores(as) de Português em contextos nos quais a língua portuguesa está presente, é que este trabalho se propõe a contribuir para o desenvolvimento de materiais didáticos que contemplem um ensino de PLE/PLNM que reconheça a pluralidade do Português para além do eixo Brasil-Portugal. Dessa maneira, na seção a seguir, apontaremos estratégias para a aplicação de textos literários em PLE e, posteriormente, utilizaremos esse delineamento estratégico para compor a sequência didática direcionada a alunos(as) moçambicanos(as).

CAMINHOS PARA A APLICAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Para o uso efetivo de textos literários, consideramos fundamental a adoção de estratégias que possibilitem a sua efetiva aplicação. A inclusão desses textos em materiais

didáticos, sem uma proposta que explore seu conteúdo de maneira aprofundada, apenas reduzirá seu papel a uma posição de insumo pouco utilizado, como tem sido observado até o momento. Tendo essa perspectiva em mente, diante do que foi exposto até aqui, perguntamos como seria possível implementar esse posicionamento no ensino de línguas de maneira sucinta? Para responder a esta pergunta, é necessário traçar etapas que permitam a implementação efetiva desses textos literários no ensino-aprendizagem. Xavier (2019) e Ramon (2022) apontam que é necessário pensar em qual texto escolher, quando e como aplicá-lo para o que se planeja didaticamente. Orientados por essas questões, traçamos três passos articulando as estratégias levantadas por Ramon (2022) e Cosson (2006):

1º Passo – Nivelamento entre os textos literários e o nível de proficiência do(a) aluno(a) na escolha dos gêneros textuais. Esse nivelamento é baseado no documento *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades de rede de ensino do Itamaraty no exterior* (Brasil, 2020), no qual se propõe o nivelamento entre os textos literários e os níveis de proficiência do Celpe-Bras e do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). Baseando-se na ideia de leitura literária, que, na referida Proposta consiste em conceber o texto literário em três dimensões – autonomia, expressividade e conhecimento – e considerando esses textos no âmbito de PLE como elemento propulsor de ensino da língua e de propagação de identidade cultural (Brasil, 2020), esta pesquisa tem por objetivo servir como documento referencial que poderá guiar pedagogicamente os(as) docentes com interesse em trabalhar os textos literários brasileiros em aulas de PLE, a partir de cinco níveis de leitura literária. Adaptamos a proposta de maneira que ela possa ser utilizada como orientação para o nivelamento de textos pertencentes a outras literaturas, em destaque, as literaturas de língua portuguesa, como se pode observar a seguir:

Tabela 4.1: Nivelamento de textos literários para orientação do trabalho com a literatura em cursos de PLE

Níveis de leitura literária	Descrição
Leitura Literária Nível 1 (LL1)	<p>Parágrafos curtos de textos literários em prosa de autores(as) contemporâneos(as), poemas curtos ou estrofes de autores(as) contemporâneos(as), com temáticas acessíveis à faixa etária dos(as) estudantes e linguagem cotidiana, sem uso de experimentações, jargão específico ou de regionalismos.</p> <p>Gêneros preferenciais: conto, crônica, poema, letra de canção, textos literários adaptados.</p>

Leitura Literária Nível 2 (LL2):	<p>Parágrafos curtos e longos de textos literários em prosa de autores(as) contemporâneos(as) e clássicos(as) do século XX, poemas curtos ou de extensão média de autores(as) contemporâneos(as) e clássicos(as) do século XX, com temáticas acessíveis à faixa etária dos(as) estudantes e/ou consagradas pela tradição literária da literatura que está sendo trabalhada no século XX, sem uso de experimentações ou de regionalismos.</p> <p>Gêneros preferenciais: conto, crônica, poema, letra de canção, textos literários adaptados.</p>
Leitura Literária Nível 3 (LL3):	<p>Textos literários na íntegra ou em excerto, especialmente contos curtos, textos literários adaptados, poemas e crônicas dos períodos literários do século XX e XXI, com temáticas acessíveis à faixa etária dos(as) estudantes e ao nível de proficiência em que se encontram, com uso pontual ou restrito de experimentações ou de regionalismos.</p>
Leitura Literária Nível 4 (LL4):	<p>Textos literários na íntegra ou em excerto, contos curtos, poemas de diferentes períodos literários, especialmente capítulos de obras dos séculos XIX, XX e XXI, crônicas do século XIX, modernas e contemporâneas, com temáticas acessíveis à faixa etária dos(as) estudantes e ao nível de proficiência em que se encontram, com uso de experimentações ou de regionalismos.</p>
Leitura Literária Nível 5 (LL5):	<p>Textos literários na íntegra ou em excerto, obras dos séculos XIX, XX e XXI, contos, poemas e crônicas dos diversos períodos literários da literatura, com temáticas acessíveis à faixa etária dos(as) estudantes e ao nível de proficiência em que se encontram, com linguagem variada que pode contemplar experimentações, regionalismos e arcaísmos.</p>

Fonte: adaptado de Brasil (2020).

Com relação à sistematização do nivelamento entre os textos literários e os níveis de proficiência do Celpe-Bras e do QEQR, foi estabelecido:

Imagem 4.2: Correspondência entre os níveis de leitura literária e os níveis de proficiência do Celpe-Bras e do QECR

Nível de leitura literária	Nível de proficiência Celpe-Bras	Nível de proficiência QECR
Leitura Literária Nível 1 (LL1)	Inexistente	A1/A2
Leitura Literária Nível 2 (LL2)	Intermediário	B1
Leitura Literária Nível 3 (LL3)	Intermediário Superior	B2
Leitura Literária Nível 4 (LL4)	Avançado	C1
Leitura Literária Nível 5 (LL5)	Avançado Superior	C2

Fonte: *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (Brasil, 2020, p. 32).

Ressaltamos que, de acordo com o referido documento, não se trata de uma sistematização cabal de nivelamento entre os textos literários e os níveis de proficiência do Celpe-Bras e do QECR, mas sim de parâmetros orientadores para planejamentos didáticos.

2º Passo – Temas e autores. Seleção cuidadosa de temas e autores(as). Consideramos importante que os textos estejam alinhados a uma mesma temática para que os(as) alunos(as) não se sintam perdidos durante o processo de ensino-aprendizagem.

3º Passo – Estratégias para a leitura dos textos. O último passo é baseado nas estratégias de leitura literária de Cosson (2006). Apesar da proposta ser direcionada ao ensino básico, acreditamos que pode ser aproveitada para a utilização de textos literários no ensino de PLE, sendo possível trabalhar os fatores apontados por Barros (2008). Cosson (2006) apresenta dois exemplos de sequência: a básica e a expandida. O docente poderá escolher entre as duas sequências, no entanto, Cosson aponta que há diversas possibilidades de combinação, pois não são estratégias estáticas, mas sim exemplares e passíveis de adaptações. Segundo o autor, a sequência básica é formulada por quatro partes:

- 1) **Motivação:** consiste em preparar o(a) aluno(a) para receber o texto. Nessa primeira parte, o professor irá propor atividades em que estejam envolvidas a obra que será lida a seguir, de modo a gerar expectativas nos(as) alunos(as).
- 2) **Introdução:** nesse momento serão introduzidos à obra e ao(à) autor(a); não consiste em uma aula expositiva, mas trata-se da apresentação de informações que contextualizam os(as) alunos(as) sobre o texto que farão a leitura. Essa introdução pode ser feita a partir de breves atividades, como, por exemplo, a análise da capa do livro ou a leitura da sinopse.
- 3) **Leitura:** leitura da obra, o(a) professor(a) irá auxiliar em dificuldades sinalizadas; neste momento, haverá intervalos constituídos de atividades específicas, como a leitura de outros textos para que relacionem o que já foi lido com o texto novo.

- 4) Interpretação: a interpretação é feita de maneira pessoal, a qual será externalizada através de atividades de registro de leitura.

A sequência expandida nada mais é do que a extensão da sequência básica com a adição da 1) primeira interpretação; 2) contextualização; 3) segunda interpretação; 4) expansão. A expansão visa contemplar outros aspectos da literatura em sala de aula – que aqui resumimos como o ensino da literatura.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para a construção da nossa sequência didática, escolhemos como público-alvo alunos(as) moçambicanos(as) que estejam nos níveis B1/B2 (QECR) – intermediário avançado (Celpe-Bras) de proficiência em Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna. Selecionamos o gênero textual conto para embasar a sequência didática com base no nivelamento adaptado por nós de Leitura Literária Nível 3 da *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades de rede de ensino do Itamaraty no exterior* (Brasil, 2020). Cada aula terá em média duas horas de duração, mas ressaltamos que o tempo destinado para as aulas poderá ser ajustado à realidade do conteúdo em sala de aula.

Apresentação da Situação

1ª aula (Motivação): para a leitura do conto *Nas águas do tempo*, de Mia Couto, a motivação consiste em assistir ao vídeo de um trecho retirado da entrevista de Paulina Chiziane para o Canal Filosófico UFRN sobre Oralidade e Ancestralidade. Logo após, é proposta uma roda de conversa com base na fala da autora. O objetivo dessa atividade é promover uma conversa entre docente e aprendentes, levantando tópicos como a importância da ancestralidade no seio familiar e na infância, bem como a valorização de tradições e saberes culturais. Em seguida, é solicitado que os(as) alunos(as) definam o gênero conto e que respondam se possuem hábitos de leitura desse gênero e quais contos eles conhecem. Feito isso, o(a) docente explicita que esse será o gênero a ser estudado e, em seguida, os(as) aprendentes irão produzir um conto sobre saberes culturais, que será apresentado oralmente para a turma.

2ª aula (Introdução/leitura/interpretação): são apresentados, de forma breve, o autor Mia Couto e o conto *Nas águas do tempo*, encontrado na obra *Estórias Abensonhadas*. É importante também que o(a) professor(a) contextualize a escolha do conto, que, nesse caso, foi motivada pelo tema de oralidade e ancestralidade abordado durante a narrativa, e que também se faz presente em outras obras do autor. Em seguida, o(a) docente solicita a leitura do conto. Durante a leitura, o(a) professor(a) pode fazer intervalos que, como Cosson (2006) explica, são formadas de atividades específicas, como, por exemplo, a leitura de outros textos menos extensos que tenham

ligação com a temática da obra principal, para que sejam feitas conversas, leituras e análises de maneira breve. O intuito é que o(a) docente comece a diagnosticar as dificuldades e facilidades de leitura para que sejam trabalhadas nos módulos; no entanto, nesses intervalos, os(as) alunos(as) poderão sinalizar dificuldades quanto aos aspectos gramaticais-discursivos e de decifração. Em seguida, deve pedir que compartilhem as suas interpretações.

Para o registro escrito das interpretações, pode ser proposta uma produção textual como dever de casa: diário de registro anônimo das interpretações de cada aprendiz e de uma avaliação geral da obra. Nessa atividade o(a) aluno(a) terá liberdade para falar da obra da maneira que desejar. Ele(a) pode escrever trechos, relacionar a narrativa a outras mídias como músicas, livros, imagens etc. de sua preferência. O objetivo é que o(a) estudante registre de maneira criativa a experiência da leitura. Depois esse texto será exposto na sala em um mural. Ressaltamos que essa atividade é apenas uma proposta lúdica, mas que tem o potencial de contribuir para a expansão linguístico-discursiva e lexical, e ficando a critério do(a) docente aplicá-la ou não.

3ª aula: divida as turmas em dois grupos, cada grupo lê um conto moçambicano do audiolivro *Contos Tradicionais da CPLP* e faz uma atividade de análise. O objetivo é que eles identifiquem e descrevam os elementos constitutivos dos contos (personagens, espaço-tempo, clímax) e depois os apresentem para o(a) docente. Uma análise em que os(as) alunos(as) devam identificar semelhanças e diferenças nos elementos constitutivos dos contos também pode ser proposta.

4ª aula (Produção Inicial): solicite aos(as) alunos(as) a produção de um conto que tenha como base saberes culturais, para depois diagnosticar o conhecimento que os(as) estudantes têm acerca do gênero conto e as dificuldades de construção do texto.

Módulos

5ª aula (módulo 1): assistir à entrevista de Paulina Chiziane e debater com os(as) alunos(as) sobre o significado que a escrita tem para eles, o que eles gostariam de escrever, para quem escrever e porque escrever. O objetivo é aprender sobre a representação da situação – destinatário, finalidade – e a posição do(a) estudante como autor.

6ª aula (módulo 2): aula sobre os tipos de narradores. Logo após, assistir ao vídeo do autor Ungulani Ba Khosa em que ele lê trechos do livro *Gungunhana: Ualalapi e as mulheres do imperador* e analisar os trechos apresentados. Depois, propor a seguinte atividade: reescreva os trechos trocando o narrador por outro de sua escolha.

7ª aula (módulo 3): aula sobre discurso direto, indireto e indireto livre e o uso de verbos de elocução. Em seguida, convide um ou mais alunos(as) para encenar uma situação para a turma. Pode ser uma mímica ou interpretação com base em cena de

livro, filmes, novelas etc. Depois disso, divida a turma em duplas e solicite que os(as) estudantes narrem a encenação de maneira escrita para, depois, apresentarem de maneira oral com base no que foi aprendido.

8ª aula (módulo 4): solicite que cada aluno(a) recomende um conto que gostaria de ler em sala de aula, reúna os títulos e faça a leitura da sinopse de cada um. Feito isso, realize uma votação e deixe que eles(elas) possam escolher a leitura da vez. Logo após, proponha a análise da construção dos personagens durante a leitura, valendo-se das estratégias de intervalos de Cosson (2017). Objetivo da aula: aprender sobre a construção de um personagem (personalidade, onde vive, relações interpessoais, sonhos, gostos pessoais etc.). Em seguida, proponha uma atividade em que a turma tenha de criar dois personagens e os descreva com base no que aprendeu.

9ª aula (módulo 5): aula explicativa sobre como se planeja um conto. Por onde começar a escrever um? Quais estratégias e técnicas de escrita podem facilitar a produção do texto? É importante que, nesse módulo, o(a) professor(a) deixe claro que por se tratar de uma produção literária, o(a) estudante está livre para ser criativo com o seu estilo de contar histórias. Não há uma receita a ser seguida para a produção de um conto, mas sim de estratégias que possam facilitar o processo de criação do texto para a finalidade almejada. Como atividade, os(as) alunos(as) devem revisar a produção inicial que eles fizeram de acordo com os novos conhecimentos.

10ª aula (Produção Final): proponha como produção final uma roda de leitura entre os(as) alunos(as), em que cada um(a) fará uma leitura de seus contos em voz alta. Em seguida, sorteie um desses contos para que a turma, em conjunto, refaça o final também de maneira oral.

CONCLUSÃO

O objetivo geral deste trabalho foi propor uma discussão sobre os aspectos que validam o uso do texto literário em aulas de ensino de línguas estrangeiras, com ênfase no ensino de Português Língua Estrangeira/Português Língua Não Materna. Com base nos dados levantados, a literatura tem sido atestada como efetivo insumo para o ensino de português, promovendo ensino intercultural e comunicativo. À vista disso, propomos um material que se vale inteiramente de texto literário.

Conforme apontado pelos autores e pelas autoras referenciados, é importante delinear passos que orientem a aplicação desses textos efetivamente em aulas de LE. Para isso, apresentamos nossas próprias estratégias, fundamentadas na *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades de rede de ensino do Itamaraty no exterior* (Brasil, 2020) e nas sequências de letramento literário de Cosson (2006). Posteriormente, utilizamos essas estratégias em nosso material em perspectiva pluricêntrica. Utilizamos na sequência didática o gênero conto como documento autêntico principal e formulamos atividades que possibilitem os(as) alunos(as) produzir e compreender o gênero proposto, abrangendo assim

conteúdos gramaticais, planejamento de escrita, observação e análise de textos e tarefas simplificadas de produção de texto oral e/ou escrito. Por fim, fica claro que a literatura é documento valioso para a promoção de aula intercultural significativa para a formação de alunos(as) críticos(as) e autônomos(as).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE E SILVA, M. K. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 20, n. 31, p. 1-29, jul./ago. 2017.

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

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

CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

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

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

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JESUS, P. C. S. G. de; OLIVEIRA, G. M. de. Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: o Portal do Professor Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE). **Domínios de Lingu@Gem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1.043, 29 jun. 2018. EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, set./dez. 2017.

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

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

TAKAHASHI, N. T. **Textos literários no ensino de português língua estrangeira no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

XAVIER, L. G. Ler textos literários em aula de PLE: alguns pressupostos e interrogações. **Diacrítica**, v. 3, n. 3, p. 113-121, 2019.