

TAINARA LUCIA CORRÊA DE MATOS

**As potencialidades do texto literário no ensino-
aprendizagem de Português Língua de Acolhimento
(PLAc)**



ARARAQUARA – S.P.

2023

TAINARA LUCIA CORRÊA DE MATOS

**As potencialidades do texto literário no ensino-
aprendizagem de Português Língua de Acolhimento
(PLAc)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientador: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CAPES/PROEX

ARARAQUARA – S.P.

2023

M433p

Matos, Tainara Lucia Corrêa de

As potencialidades do texto literário no ensino-aprendizagem de Português Língua de Acolhimento (PLAc) / Tainara Lucia Corrêa de Matos. -- Araraquara, 2023

130 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Nildicéia Aparecida Rocha

1. Português Língua de Acolhimento. 2. Literatura. 3. Texto Literário. 4. Ensino-Aprendizagem de Línguas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

TAINARA LUCIA CORRÊA DE MATOS

As potencialidades do texto literário no ensino- aprendizagem de Português Língua de Acolhimento (PLAc)

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientador: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CAPES/PROEX

Data da defesa: 29/05/2023.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha
UNESP/FCLAr

Membro Titular: Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno
UNESP/FCLAr

Membro Titular: Profa. Dra. Carolina Moya Fiorelli
IFSP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ao meu eterno amor, Vitor.

A todos que, em momentos de crise, se refugiaram nas páginas de um texto literário.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Nildicéia Rocha, que me acolheu desde a primeira ideia, ainda crua, e me acompanhou durante todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa. Nildi, este trabalho só existe por sua causa e ele nunca vai ser apenas meu, é *nosso*!

Aos meus pais, Maria e Carlos, por todo o esforço para me possibilitar uma educação de qualidade e por todo o acolhimento nos momentos mais difíceis.

Ao meu amor mais sincero e tranquilo, Vitor, meu companheiro, amigo, marido. Obrigada por toda a parceria, paciência, leituras sinceras e, principalmente, por me ensinar o verdadeiro significado do *amar*. Sem você nada disso teria sido possível.

À Profa. Dra. Carolina Fiorelli, não só pela leitura atenta e cuidadosa deste trabalho, desde sua qualificação até a defesa, mas também por ter sido uma grande amiga e apoiadora durante todo o processo de pesquisa. Carol, você é uma grande inspiração!

Ao Prof. Dr. Alexandre Campos e à Profa. Dra. Rosângela Gileno, pelas leituras e contribuições tão significativas.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o período de realização deste Mestrado, tendo em vista que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos amigos queridos Gabriel, Luma e Thainá, por formarem a mais bonita e carinhosa rede de apoio que me acompanhou durante todo o percurso de pesquisa. O amor e parceria que nos une foi imprescindível para passar por todos os desafios e conquistas ao longo dos últimos anos. Obrigada por todos os momentos de escuta, risadas e calmarias.

Aos colegas do grupo de PLE da FCLAr, que me acolheram quando eu ainda não tinha experiência com a área e tanto me ensinaram.

Aos colegas do grupo do projeto PoLEM, por me possibilitarem diversos aprendizados e trocas significativas.

Aos estudantes do projeto PoLEM, que me ensinaram o poder da escuta, do acolhimento e da empatia. Nossas trocas culturais farão eternamente parte do meu ser individual e profissional. É um prazer acompanhar suas conquistas!

À Débora, minha Lupi, por ter me ensinado tantas coisas e ter me acompanhado desde o início de meu percurso como uma acadêmica. Da graduação ao Mestrado, você é minha luz e inspiração!

Ao Valentino, por me ensinar outras formas de amar e de encarar a vida.

A todos os estudantes que me deram a oportunidade de mostrar um pouco da minha língua e cultura e que, cada um a seu modo, me ensinaram tantas coisas e possibilitaram tantas trocas culturais.

A todos os autores e autoras da literatura brasileira e mundial, por possibilitarem espaços seguros para sonhar sem medo.

“Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver”.

Tzvetan Todorov (2009, p. 23)

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, cujo objetivo é analisar as potencialidades do trabalho com o texto literário no ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento, que visa o ensino emergencial da língua a pessoas em situação de deslocamento forçado. Parte-se do pressuposto de que a literatura é importante veículo de língua e cultura de seu meio de produção (Abreu, 2006; Lajolo, 2018), sendo, portanto, muito potencial para aulas de língua estrangeira (Fornari, 2006; Takahashi, 2008; Gonçalves, 2019; Brasil, 2020). Entretanto, sua interface com a língua de acolhimento ainda é nova e poucos são os trabalhos que abordam e discutem esta possibilidade. Assim, utiliza-se de teorias da área de Português Língua Estrangeira bem como do ensino-aprendizagem de outras línguas estrangeiras para traçar as possibilidades de trabalho com a literatura neste contexto específico (Viana, 2020; Morim, 2013). A coleta de dados foi realizada em minicurso aplicado pela pesquisadora no projeto de extensão *Português Língua Entre Migrações* (PoLEM) da Unesp de Araraquara, por meio de questionários passados regularmente aos aprendizes do minicurso. Analisa-se, nos discursos dos estudantes, quais foram as potencialidades de aplicação do texto literário neste contexto específico e se tal aplicação facilita não só a aprendizagem da língua estrangeira como também o acolhimento no novo país. Para atingir essas respostas, é feito um percurso de análise do discurso dos estudantes, procurando compreender seus vínculos pessoais com a leitura literária e suas crenças sobre a relação entre literatura e aprendizagem de uma língua estrangeira. Notamos que, previamente ao minicurso, a maioria dos estudantes demonstra um forte hábito de leitura e os conhecimentos sobre a literatura brasileira são vastos. Além disso, percebemos que os aprendizes já chegam ao minicurso com a crença de que a literatura e a aprendizagem possuem fortes relações, principalmente em decorrência da indissociabilidade entre literatura e cultura. Os resultados encontrados durante a pesquisa apontam que a literatura facilita, na perspectiva dos estudantes, a aprendizagem tanto da língua quanto da cultura do Brasil, demonstrando que o texto literário pode ser um importante elemento na aprendizagem da língua de acolhimento, desde que abordado em todas as suas potencialidades, não apenas como um instrumento para a gramática.

Palavras-chave: Português Língua de Acolhimento; Literatura; Texto Literário; Ensino-Aprendizagem de Línguas.

RESUMEN

El presente trabajo se trata de una investigación cualitativa, de cuño etnográfico, cuyo objetivo es analizar las potencialidades del trabajo con el texto literario en la enseñanza y aprendizaje del portugués como Lengua de Acogida, que se trata de la enseñanza de emergencia de la lengua a las personas en situación de desplazamiento forzado. Se parte del supuesto de que la literatura es importante vehículo de lengua y cultura de su medio de producción (Abreu, 2006; Lajolo, 2018), siendo, por lo tanto, muy potencial para clases de lengua extranjera (Fornari, 2006; Takahashi, 2008; Gonçalves, 2019; Brasil 2020). Sin embargo, su interfaz con la lengua de acogida sigue siendo nueva y pocos son los trabajos que abordan y discuten esta posibilidad. Así, se utilizan teorías del área de Portugués Lengua Extranjera, así como de la enseñanza-aprendizaje de otras lenguas extranjeras para trazar las posibilidades de trabajo con la literatura en este contexto específico (Viana, 2020; Morim, 2013). La recolección de datos fue realizada en minicurso aplicado por la investigadora en el proyecto de extensión *Português Língua Entre Migrações* (PoLEM) de la Unesp de Araraquara, por medio de cuestionarios pasados regularmente a los aprendices del minicurso. Se analiza, en los discursos de los estudiantes, cuáles fueron las potencialidades de aplicación del texto literario en este contexto específico y si tal aplicación facilita no solo el aprendizaje de la lengua extranjera sino también la acogida en el nuevo país. Para lograr estas respuestas, se realiza un recorrido de análisis del discurso de los estudiantes, buscando comprender sus vínculos personales con la lectura literaria y sus creencias sobre la relación entre literatura y aprendizaje de una lengua extranjera. Notamos que, previamente al minicurso, la mayoría de los estudiantes demuestra un fuerte hábito de lectura y los conocimientos sobre la literatura brasileña son vastos. Además, percibimos que los aprendices ya llegan al minicurso con la creencia de que la literatura y el aprendizaje poseen fuertes relaciones, principalmente en virtud de la insociabilidad entre literatura y cultura. Los resultados encontrados durante la investigación apuntan que la literatura facilita, desde la perspectiva de los estudiantes, el aprendizaje tanto de la lengua como de la cultura de Brasil, demostrando que el texto literario puede ser un importante elemento en el aprendizaje de la lengua de acogida, desde que, abordado en todas sus potencialidades, no solo como un instrumento para la gramática.

Palabras clave: Portugués Lengua de Acogida; Literatura; Texto Literario; Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Imagem de divulgação do minicurso.	82
-----------------	------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Idade dos aprendizes.	86
Gráfico 2	País de origem dos aprendizes.	87
Gráfico 3	Residência atual no Brasil.	87
Gráfico 4	Nível de proficiência declarado.	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Objetivos e perguntas de pesquisa.	20
Quadro 2	Produções acadêmicas na interface entre literatura e PLE.	52
Quadro 3	Produções acadêmicas na interface entre literatura e PLAc.	61
Quadro 4	Minicursos ofertados pelo projeto PLAc on-line em 2021.	72
Quadro 5	Estrutura do minicurso piloto (2021).	73
Quadro 6	Estrutura do minicurso (2022).	74
Quadro 7	Vínculos e concepções relacionadas à literatura e aprendizagem.	89
Quadro 8	Recepção dos textos literários.	90
Quadro 9	Relação literatura/aprendizado após o minicurso.	91
Quadro 10	Síntese dos resultados das análises.	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ELA	Espanhol Língua Adicional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português Língua de Acolhimento
PLH	Português como Língua de Herança
PLE	Português Língua Estrangeira
SIPLE	Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira
TL	Texto Literário
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Motivações para a pesquisa	18
1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa	20
1.3 Justificativa e relevância da pesquisa	21
1.4 Organização da dissertação.....	22
2. ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	23
2.1 O PLE no Brasil.....	23
2.2 O ensino-aprendizagem de PLAc	28
3. LITERATURA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	33
3.1 Conceito(s) de literatura.....	33
3.2 A Literatura no histórico do ensino de línguas	37
3.3 A literatura na sala de aula de línguas	39
3.4 Literatura e PLE.....	51
3.5 Literatura e PLAc.....	61
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	68
4.1 Natureza da pesquisa.....	68
4.2 Contexto da pesquisa	69
4.2.1 Projeto <i>Português Língua Entre Migrações</i> (PoLEM).....	69
4.2.2 Minicurso <i>Leituras em Português: Encontro com a Literatura Brasileira</i>	73
4.3 Constituição do <i>corpus</i>	80
4.3.1 Questionários	80

4.3.2 Perfil dos aprendizes	85
4.4 Critérios de análise.....	88
4.4.1 Categorias de análise do discurso dos aprendizes.....	89
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	93
5.1 O discurso dos aprendizes.....	93
5.1.1 Vínculos e concepções prévias relacionadas à literatura e aprendizagem	93
5.1.2 Recepção dos textos literários trabalhados em aula.....	96
5.1.3 Relação literatura/aprendizado na perspectiva dos estudantes após o minicurso.	102
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES	116
APÊNDICE A - Respostas do questionário inicial.....	116
APÊNDICE B - Respostas da atividade inicial - Aula 1	118
APÊNDICE C - Respostas do questionário final da aula 1	120
APÊNDICE D - Respostas do questionário final da aula 2	123
APÊNDICE E - Respostas do questionário final da aula 3	126
APÊNDICE F - Respostas do questionário final do minicurso	128

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente ao campo de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE). O PLE não é recente no Brasil, mas tem seu desenvolvimento fortalecido apenas na década de 1980 e, desde então, muitas iniciativas têm sido construídas dentro deste contexto (Almeida Filho, 2012; Rocha, 2019; Furtoso, 2015).

Como em todo cenário de ensino de uma língua estrangeira (LE), o PLE apresenta contextos específicos, que serão determinados de acordo com cada aluno, turma e objetivos de aprendizagem. Assim, demanda deste campo o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que visa o ensino da língua para pessoas em situação de deslocamento forçado (migrantes, refugiados, apátridas). Desta forma, o PLAc vincula-se a um contexto migratório, de tensões, que requer a abordagem de conteúdos emergenciais para suprir as necessidades de sobrevivência urgentes dos aprendizes (Grosso, 2010; Cabete, 2010; Sene, 2017; Bottura, 2019).

A partir desta percepção, acreditamos que a literatura pode ser mobilizada nas aulas de PLAc de modo que promova um enriquecimento linguístico e cultural aos alunos, visto que partimos da concepção de que a literatura é constituída por meio de discursos linguísticos, culturais, sociais e históricos de uma sociedade (Abreu, 2006; Lajolo, 2018).

Tendo isto em vista, objetivamos analisar as potencialidades do trabalho com o texto literário no contexto de ensino de PLAc, considerando que a literatura é veículo de língua e cultura de uma sociedade. Além disso, procuramos promover um trabalho com a literatura que se pautar para além da abordagem apenas de tópicos gramaticais e estruturais do texto, algo recorrente no ensino de LEs. Com isso, procuramos observar quais são as possíveis aproximações entre a literatura e o contexto de PLAc, bem como analisar se esta literatura pode ser fator de acolhida aos estudantes em deslocamento forçado.

Para atingir os objetivos elencados, aplicamos esta pesquisa no projeto de extensão de PLAc da Unesp de Araraquara, denominado *Português Língua Entre Migrações* (PoLEM). Foi ministrado no projeto um minicurso de leitura literária, que trabalhou com diferentes textos literários (TL) brasileiros, especialmente crônicas e contos. Para a coleta de dados, aplicamos aos estudantes questionários que procuravam nos auxiliar a compreender as relações que estes

aprendizes possuem com a leitura literária e como os TLs abordados durante o minicurso foram recebidos por eles.

1.1 Motivações para a pesquisa¹

Penso que nenhum tema de pesquisa trata-se de uma escolha casual ou aleatória. A pesquisa, principalmente em nível de Pós-Graduação, reflete o pesquisador, suas crenças e sua trajetória. Desta forma, para apresentar as motivações para este trabalho, inicio comentando como cheguei até aqui e os ideais que me constituem dentro da área.

Sempre gostei da disciplina de português na escola, talvez muito porque eu tinha facilidade com termos, análises e interpretações. Juntando minha forte relação com a literatura a isso, aos dezessete anos o curso de Letras parecia a melhor e mais adequada opção. Nunca me arrependi, mas o percurso da graduação nos muda de muitas formas, e vi minhas ideias e concepções sobre língua e literatura serem totalmente reformuladas nos cinco anos de curso. Seguindo meu interesse por literatura e pela língua espanhola – língua na qual eu escolhi me formar, mas que me foi apresentada de fato apenas na graduação – iniciei, logo em meu primeiro ano, uma Iniciação Científica em Literatura Espanhola, mais especificamente sobre o teatro lorquiano.

Durante a graduação, fui me afeiçoando à área de ensino de línguas, participei da primeira turma de Residência Pedagógica (Espanhol) da faculdade – que me possibilitou um contato direto com a educação pública básica - e tive a oportunidade de desenvolver ótimos trabalhos durante os estágios obrigatórios de língua da graduação. Mas em meus dois últimos anos como graduanda me encontrava sem saída sobre que caminhos seguir, visto que já tinha entregado minha monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – extensão da minha Iniciação Científica - e não tinha mais tanto desejo em continuar trabalhando com literatura espanhola.

Até então, eu havia tido apenas um contato superficial e teórico com a área de PLE, no segundo semestre do terceiro ano. Na graduação, esta era uma das disciplinas eletivas, uma

¹ Este trabalho está escrito majoritariamente na primeira pessoa do plural, mobilizando tanto minha voz quanto de minha orientadora. Entretanto, utilizo da primeira pessoa do singular em momentos pontuais, principalmente na metodologia deste trabalho, quando abordo minha própria atuação como professora no minicurso em que os dados foram coletados. Já nesta seção, por seu caráter tão pessoal e subjetivo, tomo a liberdade para o uso integral da primeira pessoa do singular.

dentre outras opções de matérias para cursar em um semestre. Escolhi o PLE por curiosidade, que se manteve depois de conhecer a teoria por trás da área durante as aulas. Apesar de me parecer muito interessante o ensino do português para falantes de outras línguas, ainda era algo muito abstrato e teórico para mim.

No final do ano de 2018, meu quarto ano de graduação, fiquei sabendo que o grupo de PLE da faculdade estava precisando de voluntários para atender à demanda linguística de três famílias venezuelanas que haviam acabado de chegar à cidade. Parecia a hora de conhecer a área de PLE fora da teoria, na prática. Comecei auxiliando no projeto sem saber que estava adentrando no mundo da língua de acolhimento.

No ano seguinte, eu já estava à frente de uma das turmas do projeto, ao lado de outro professor voluntário, e a teoria do PLAc começava a se formar em minha cabeça. Nesse momento, já ganhava força e nome, e a troca de discussões com os integrantes, a maioria também inexperiente com essa modalidade de ensino, foi enriquecedora. Esse meu primeiro ano de experiência no projeto de PLAc da faculdade foi o que me motivou a trabalhar academicamente na área e juntá-la com uma paixão antiga: a literatura. Todos os sábados, quando nos reuníamos com os alunos, eu me perguntava se a literatura poderia ser inserida naquele ambiente de ensino, que apresentava uma urgência que parecia passar longe da leitura literária. Passei um ano amadurecendo esta ideia, fazendo leituras, conversando com minha orientadora e cheguei à conclusão que essa distância entre literatura e língua de acolhimento não existia de fato, que as duas áreas poderiam se fundir e gerar ótimos frutos.

Desta forma, o projeto de PLAc da faculdade, hoje denominado PoLEM (*Português como Língua Entre Migrações*), foi extremamente importante para meu percurso acadêmico e minha formação como professora de língua estrangeira. Fui muito bem acolhida pelos integrantes e aprendizes, fiz amizades, aprendi muitas coisas. De professora voluntária me tornei coordenadora do projeto durante a pandemia da Covid-19, o que me motivou ainda mais a elaborar este trabalho. Assim, esta pesquisa reflete quem sou hoje, graças a este projeto e às pessoas que passaram por ele e por minha vida.

Acredito que o mundo pode ser mudado por meio da educação, que não é um processo unilateral, mas uma construção conjunta com todos que fazem parte do processo. Minha aproximação com o PLAc me fez ter esta percepção ainda mais forte, pois fazer o acolhimento linguístico de pessoas em situação de deslocamento forçado não é uma tarefa fácil, mas é

enriquecedora em diversos níveis: acadêmico, profissional, pessoal e humanitário. Poder tornar este projeto uma realidade a nível de Mestrado é também confirmar o caráter transformador da educação em forma de acolhida e troca, afinal, como diz Cora Coralina (2015) em “Exaltação de Aninha”: “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”². Que a educação, em conjunto com a literatura, possa nos acolher, abraçar e tornar possível uma infinidade de mundos novos.

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

O presente trabalho tem por objetivo geral analisar as potencialidades, tanto para o aprendizado quanto para a maior inserção do aluno no país de acolhida, da presença da literatura como um meio promotor do ensino e aprendizagem de Português Língua de Acolhimento, uma vez que os textos literários são importantes elementos culturais e linguísticos da comunidade da qual fazem parte, além deste tipo de produção ser pouco explorado, como ferramenta de ensino, nas produções acadêmicas brasileiras relacionadas ao contexto de ensino de línguas estrangeiras e, em especial, de língua de acolhimento.

Além desse objetivo geral, este trabalho possui também dois objetivos específicos:

1. Verificar as aproximações possíveis entre o trabalho com a literatura e o contexto de língua de acolhimento.
2. Observar, no ensino de PLAc, como a literatura pode ser um agente de acolhida.

Desta forma, para atingir cada um dos objetivos descritos anteriormente, elaboramos as perguntas de pesquisa, que serão respondidas no decorrer da análise do *corpus* coletado e nas considerações finais do trabalho. No quadro a seguir, apresentamos novamente os objetivos (geral e específicos) e as perguntas relacionadas a eles.

Quadro 1. Objetivos e perguntas de pesquisa.

Objetivos	Perguntas de pesquisa
Analisar as potencialidades, tanto para o aprendizado da língua quanto para a maior inserção do aprendiz no país de acolhida, da	Quais são as contribuições que o trabalho com a literatura pode trazer para o ensino de uma língua estrangeira, em especial no

² CORALINA, CORA. *Vintém de cobre*. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

presença da literatura como um meio promotor do ensino e aprendizagem de Português Língua de Acolhimento.	contexto de acolhimento?
Verificar as aproximações possíveis entre o trabalho com a literatura e o contexto de língua de acolhimento.	Em que sentido(s) o trabalho com a literatura nas aulas de língua de acolhimento pode ser articulado?
Observar, no ensino de Português Língua de Acolhimento, como a literatura pode ser um agente de acolhida.	De que maneira(s) a literatura pode se apresentar como meio de acolhimento a aprendizes em situação de deslocamento forçado?

Fonte: elaboração própria.

1.3 Justificativa e relevância da pesquisa

No que tange ao diálogo entre o ensino de PLAc e o uso da literatura, a presente proposta traça um novo caminho nos estudos da área. O PLAc é uma área em emergência atualmente no Brasil e, apesar de trabalhos cada vez mais frequentes versando sobre seus pressupostos teóricos e prático-pedagógicos, pouco se encontra sobre o diálogo entre o ensino da língua de acolhimento e a literatura. Em uma busca pelas principais plataformas digitais de banco de dados de produções acadêmicas, encontra-se neste tema apenas cinco trabalhos neste sentido, nenhum deles em nível de Pós-Graduação³.

Desta forma, nota-se a importância da presente pesquisa na medida em que esta traz um diálogo precursor entre ensino de PLAc e literatura a nível de Mestrado. Além disso, as contribuições de tal projeto poderão ser aplicadas não só à área de PLAc, mas também ao ensino de línguas em geral, pautando-se no uso do texto literário não mais como pretexto para conteúdos gramaticais, mas como suporte pedagógico/cultural para as aulas.

Além de tais contribuições, é possível localizar a presente pesquisa em três Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, sendo eles: o objetivo número quatro, intitulado “Educação de qualidade”; o objetivo número dez, “Redução das desigualdades”; e o objetivo número dezesseis, denominado “Paz, Justiça e Instituições Eficazes”.

³ Os cinco trabalhos serão referenciados mais adiante, no *Quadro 3. Produções acadêmicas na interface entre literatura e PLAc*, localizado na subseção 3.5 *Literatura e PLAc*.

Ao possibilitar, por meio de uma educação de qualidade e inclusiva, a reparação das desigualdades enfrentadas por um grupo em situação de vulnerabilidade no interior do Brasil, os trabalhos realizados no contexto de PLAc, tanto acadêmicos quanto prático-pedagógicos, procuram promover uma sociedade mais pacífica, justa e acessível para todos, independentemente de seu país de origem.

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em seis seções, além dos apêndices finais, sendo esta a primeira, **1. Introdução**. Na segunda seção, **2. Ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira**, traçaremos um panorama sobre o contexto de ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas no Brasil. Assim, traçaremos, primeiramente, um histórico do PLE no país e, em seguida, discutiremos o contexto específico do Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Na seção seguinte, **3. Literatura no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**, traçaremos cinco pontos de discussão. Primeiramente, refletiremos sobre o conceito de literatura/texto literário adotado neste trabalho; em seguida, apresentaremos os papéis já atribuídos à literatura no histórico do ensino de línguas estrangeiras, que já foi tratada tanto como protagonista quanto figurante. A partir desse histórico, refletiremos como abordar a literatura na aula de LE de forma que todas as suas potencialidades sejam destacadas. Por fim, discutiremos como as produções acadêmicas brasileiras têm abordado o tema da literatura nos ensinos de PLE e de PLAc.

A quarta seção, **4. Procedimentos metodológicos**, diz respeito à metodologia adotada durante este trabalho. Assim, faremos uma descrição dos dados que serão analisados, bem como dos contextos de coleta. Em seguida, discutiremos as categorias de análise utilizadas para o tratamento destes dados, que serão aplicadas na quinta seção, intitulada **5. Análise e interpretação dos dados**. Por fim, apresentaremos a última seção, **6. Considerações finais**, momento em que discutiremos as conclusões do trabalho e os encaminhamentos futuros.

2. ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta seção, traçaremos um panorama dos campos de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira e Português Língua de Acolhimento no Brasil. Inicialmente, na subseção **2.1 O PLE no Brasil**, faremos o histórico do ensino da língua portuguesa como uma língua estrangeira no Brasil, passando pelos avanços que ocorreram no campo na década de 1980 até uma discussão atual sobre as produções acadêmicas na área e a defasagem na formação de professores e políticas públicas.

Em seguida, em **2.2 O ensino-aprendizagem de PLAc**, apresentaremos o início dos trabalhos em torno da língua de acolhimento, tanto em Portugal quanto no Brasil, e discutiremos as especificidades deste contexto de ensino.

2.1 O PLE no Brasil

Traçar um histórico completo e coerente de um campo de ensino em um país tão grande quanto o Brasil não é tarefa fácil. Desta forma, o que será aqui apresentado não é algo fechado, mas sim um apanhado dos marcos mais importantes para a criação e consolidação da área de PLE no Brasil, que surge como emergente no final dos anos 1980, mas tem marcos importantes anteriores que levaram a este “boom” na referida década. Para traçar esse histórico, foram mobilizados, primordialmente, os estudos de Almeida Filho (2012) e Rocha (2019), além das contribuições de Furtoso (2015) em relação à pesquisa na área.

O ensino da Língua Portuguesa para falantes de outras línguas é ainda um campo recente no Brasil. De acordo com Rocha (2019), esta área passa por um “boom” no final dos anos 80, em virtude de acontecimentos políticos, econômicos, sociais, globais e culturais pelos quais passou o Brasil. Entretanto, apesar de ter sido apenas nesta década que “a área de PLE surge como emergencial” (Rocha, 2019, p. 109), pode-se considerar que seu campo de ensino data desde o período colonial, segundo Almeida Filho (2012).

De acordo com o autor, no período da colonização de nosso país, os jesuítas foram os primeiros professores de PLE em território brasileiro, enquanto aos indígenas foi imposto, a partir de uma ideologia religiosa, o papel de aprendizes dessa língua estrangeira. A língua geral predominante no território naquele momento era o Tupi, que foi proibido pelos colonizadores portugueses em 1757, tornando a Língua Portuguesa o idioma oficial. Alves (2019, p. 27),

citando Edmund Spenser (1970, p. 67), ressalta que “[...] sempre foi de costume o conquistador desprezar a língua do conquistado e forçá-lo a todo custo a aprender a dele”. A autora enfatiza que, apesar desta proibição, existiam ainda outras duas línguas gerais de base indígena (língua geral paulista e língua geral amazônica), que serviam como contato entre os europeus e seus descendentes mestiços, bem como entre estes e suas mães. Assim, “não houve interrupção na transmissão dessas línguas, mas elas se tornaram marginalizadas” (Alves, 2019, p. 27).

Dessa maneira, concordamos com a reflexão traçada por Alves (2019), na medida em que a autora pontua, a partir de Burke (2010) e Nunes Leão (1983), que

[...] da mesma forma que os conquistadores de países e províncias lhes impuseram suas leis, também lhes determinaram sua língua. Desse modo, o Brasil, visto pelo binômio histórico colônia-colonizador, herdou a língua de seu colonizador como forma de domínio e de poder [...]. Ou seja, criou-se, no Brasil, a ideia de um país monolíngue, predominantemente falante da língua portuguesa, e omitiu-se a existência de outras línguas. Apagou-se um passado multilíngue e inviabilizou-se a diversidade linguística no território brasileiro (Alves, 2019, p. 28).

Com a Língua Portuguesa, portanto, elevada ao *status* de idioma oficial, o ensino de línguas estrangeiras no território volta-se apenas às línguas clássicas. Em 1809, segundo Rocha (2019), professores de inglês e francês passam a atuar no território nacional, trazendo um ensino dessas línguas pautado, metodologicamente, pela perspectiva da gramática comparada e tradução. Entretanto, apesar dessa inserção de línguas estrangeiras modernas no ensino, havia ainda uma “hegemonia das línguas clássicas” (Rocha, 2019, p. 104). É somente em 1855 que “o ensino das línguas modernas passa a ter status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas” (Rocha, 2019, p. 104).

Este processo durante o século XIX foi de extrema importância para a inserção e consolidação do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas no Brasil. Em relação ao ensino de Português como uma língua estrangeira, é apenas no século seguinte que começam a surgir alguns movimentos importantes. Segundo Almeida Filho (2012, p. 726), no final da década de 1950, passam a emergir “marcas significativas do surgimento de uma nova especialidade no Ensino de Línguas no Brasil”. Isso ocorreu a partir da criação de um curso de PLE na Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1957. Almeida Filho (2012) e Rocha (2019) apontam que um importante marco deste momento é a criação, neste mesmo ano, do primeiro livro didático de PLE no Brasil, o manual *O ensino de português para estrangeiros*, organizado pela professora Mercedes Marchand.

Na década seguinte, nos anos 60, muitos cursos universitários de Português são criados

nos Estados Unidos, tendo o livro *Modern Portuguese* como o principal fruto destes passos iniciais da área. No Brasil, o PLE chega às universidades somente em 1976, com a criação de cursos de Português para estrangeiros na USP e na UNICAMP. Almeida Filho (2012) pontua que, apesar de terem inserido a área de PLE na mesma época, as duas universidades trataram de maneiras diferentes seus projetos.

Na USP, o PLE foi implementado como um projeto de extensão universitária, desvinculado da graduação e da pós-graduação. Almeida Filho (2012, p. 726) explica que tal “providência não prejudicou a oferta de cursos ao grande contingente de alunos estrangeiros na Instituição, mas também não alçou o trabalho de ensino do Português para Estrangeiros a níveis mais impactantes de estabelecimento da nova especialidade”. A UNICAMP, por sua vez, implementou o PLE como disciplina, o que permitiu, de acordo com Almeida Filho (2012), a contratação de docentes pesquisadores de carreira para a oferta. O autor salienta que, com o decorrer dos anos, tal decisão “frutificaria com várias iniciativas de consolidação da área a partir do Departamento de Linguística Aplicada, que abrigou a emergente área com grande visão de futuro” (Almeida Filho, 2012, p. 726).

Nos anos 80, como citado anteriormente, o PLE passou por um “boom” devido a movimentos na área da política, economia, cultura, entre outros, que estavam em “pleno processo de ebulição desde meados dos anos 80” (Rocha, 2019, p. 102). Alguns desses movimentos, de acordo com Rocha (2019), são:

[...] a Criação do Mercosul, em 1989; as parcerias econômicas do Brasil com outros países (como China) e seu reconhecimento como um dos países emergentes economicamente (BRICs); os deslocamentos de sujeitos pelo mundo em um processo de desterritorialização (MOITA LOPES, 2013); as novas tecnologias de comunicação que interligam os sujeitos no mundo como um grande globo interconectado; o processo de globalização e ruptura de fronteiras; entre outros [...] (Rocha, 2019, p. 103).

É também no final dessa década que a pesquisa em PLE começa a ganhar mais espaço, principalmente com a publicação de coletâneas de artigos sobre o ensino de PLE, coordenadas pelo professor Almeida Filho. Este período marca um grande avanço para a área, visto que, até então, não havia uma literatura específica no campo de ensino de Português para falantes de outras línguas publicada tanto no Brasil quanto em Portugal (Almeida Filho, 2012).

Em levantamento realizado por Furtoso (2015), observa-se que na década de 80 começam a ser produzidas também as primeiras investigações na área em programas de pós-graduação de universidades brasileiras. A autora expõe que,

[...] no que diz respeito aos primeiros programas com trabalhos de pesquisa defendidos na área de PFOL, nas décadas de 80 e 90, destacamos como pioneiros o da PUC-SP, o da PUC-RJ e o da Unicamp. Dessas instituições, observamos uma continuidade e um aumento considerável no número de trabalhos, até o ano de 2014, na PUC-RJ e na Unicamp (Furtoso, 2015, p. 166).

A partir deste momento, o PLE passa a se consolidar como um campo de ensino, aprendizagem e pesquisa de língua estrangeira em território brasileiro. Muitos são os marcos que sinalizam para este processo, como a criação da *Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira* (SIPLÉ), em 1992, durante o *II Seminário Nacional de Linguística Aplicada* ocorrido na UNICAMP. No ano seguinte, é criado também o *Exame Nacional de Proficiência em PLE (Exame Celpe-Bras)*, tendo sido aplicado pela primeira vez em 1998. Além disso, é na década de 90 também que, segundo Rocha (2019), começam a ser produzidos um maior número de projetos acadêmicos na área, em nível de Mestrado e Doutorado, além da criação do primeiro curso de Licenciatura em PLE, na UnB, no ano de 1998.

Apesar deste percurso frutífero da área de PLE no Brasil, com marcos importantes que auxiliaram em sua emergência em poucas décadas, ainda temos poucos movimentos para a formação de professores. Severino (2020, p. 57) aponta que “em um país com dimensões tão grandes, poucas instituições universitárias oferecem habilitação em português como língua estrangeira e/ou segunda língua (LE/L2): UnB (1998), UFBA (2006), UNICAMP e UNILA (ambas em 2015)”. Assim, concordamos com a autora ao afirmar que “existe uma grande urgência de investimento e desenvolvimento de políticas governamentais e de certificação/profissionalização do futuro professor” (Severino, 2020, p. 58).

No tripé ensino, pesquisa e extensão, Furtoso (2015) ressalta que a extensão tem se caracterizado como o principal campo de atuação das ações em PLE, reflexo da pouca oferta de habilitações na área, conforme mencionado anteriormente. Desta forma, é comum que nas universidades brasileiras a área de PLE comece pela extensão, tendo forte vínculo com a prática – o ensino –, porém sem uma formação específica para os docentes. A autora pontua que, inicialmente, isso não se apresenta necessariamente como um problema, entretanto,

[...] quando a extensão se sobrepõe ao ensino e à pesquisa podemos ter um desequilíbrio, o que muitas vezes, não permite que a área se desenvolva nos outros eixos da produção de conhecimento em uma via de mão dupla entre teoria e prática e não tenha visibilidade na instituição. O ideal seria que os três eixos caminhassem juntos, de modo que um informasse o outro, ampliando o espaço de intervenção da área junto a diferentes instâncias da universidade e fora dela (Furtoso, 2015, p. 159).

Dessa maneira, mesmo que, a partir dos anos 2000, o PLE tenha se inserido em muitas universidades brasileiras, ainda temos muito o que caminhar como área. O levantamento de

dissertações e teses em PLE realizado por Furtoso (2015), mencionado anteriormente, mostra como há atualmente um quadro “bastante representativo e diversificado”. Essa diversidade, de acordo com a autora,

[...] pode ser considerada como reflexo de uma área em expansão, cujas demandas têm ampliado o escopo do conhecimento produzido por meio de investigações (inter, multi, pluri, trans) disciplinares, o que, juntamente com outras especificidades, insere a grande parte da produção acadêmica da área de PFOL na Linguística Aplicada (Furtoso, 2015, p. 167).

Com o avanço das práticas e pesquisas na área, bem como das demandas de ensino, o olhar de especialistas e docentes volta-se às especificidades que podem ser encontradas neste contexto. Assim, surgem diferentes nomenclaturas, tanto para abarcar essas novas especificidades, quanto como forma de reflexão em torno de qual termo adotar. De forma geral, podemos encontrar as nomenclaturas: PLE (Português Língua Estrangeira); PLA (Português Língua Adicional); PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas); PLNM (Português Língua Não Materna); e PL2 (Português Segunda Língua). Além disso, temos também nomenclaturas mais específicas, como PLH (Português Língua de Herança) e PLAc (Português Língua de Acolhimento).

De acordo com Rocha (2019, p. 110), é tarefa do professor optar por uma dessas opções de nomenclaturas, considerando “seu contexto, as especificidades de aprendizagem dos alunos (interesses e necessidades), assim como as questões institucionais, históricas, sociais e culturais, além da(s) língua(s) materna(s) dos alunos”. Além disso,

mudanças no paradigma de linguagem têm nos conduzido a reconhecer que aprender línguas implica diretamente perceber quem somos, a quem nos dirigimos, para que usamos a linguagem e aonde podemos chegar por meio dela. Com isso, as especificidades de contextos de ensino e de determinados grupos linguísticos aprendizes de português aparecem no cenário acadêmico como temas extremamente relevantes e que abrem espaço para pesquisas sistematizadas, cujos resultados mostram que não é possível considerar que todos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo (Furtoso, 2015, p. 172).

Dessa forma, a especificidade denominada PLAc traz para o campo brasileiro, a partir da década de 2010, um novo avanço em estudos e práticas pedagógicas, sendo necessário pensar um ensino da Língua Portuguesa que supra as necessidades urgentes de pessoas em situação de deslocamento forçado no Brasil. Para melhor entender este novo contexto de ensino, é preciso delimitar o público-alvo e os contextos das práticas de ensino-aprendizagem de PLAc. Portanto, na próxima subseção, abordaremos o histórico e as especificidades do PLAc, procurando compreender como se estrutura esse contexto de ensino.

2.2 O ensino-aprendizagem de PLAc

A motivação para o aprendizado de uma nova língua pode partir de diversos aspectos: um novo trabalho, uma viagem, o interesse pela cultura e, dentre muitos outros fatores, o deslocamento forçado de seu país de origem. Nesse último caso, diferentemente dos outros, chega-se a um novo país muitas vezes sem o respaldo da língua, que deve ser aprendida de forma urgente para a sobrevivência no novo território. É pensando neste contexto de ensino que surge o termo “Português como Língua de Acolhimento” que, diferentemente do PLE, área já em consolidação há algumas décadas, como discutido anteriormente, é uma área ainda recente, tendo sido cunhada no início do século por pesquisadoras portuguesas. Valendo-se dos conceitos de *lengua de acogida*, da Espanha, e *langue d'accueil*, da França, o ensino de português com tal especificidade surgiu inicialmente em Portugal com os trabalhos de Ançã (2002, 2003), como aponta Pereira (2017).

Cabete (2010) traça a importância da língua no processo de integração da pessoa em situação de deslocamento forçado, que chega a um novo país trazendo consigo “a sua identidade cultural, a sua língua materna, o seu trajecto vivencial e a expectativa de uma vida diferente” (Cabete, 2010, p. 45), ou seja, este sujeito insere-se em uma nova cultura tornando-se o Outro⁴ daquele espaço que, muitas vezes, pode não ser acolhedor, visto que o diferente causa estranhamentos. Assim, o acolhimento por meio da língua torna-se fator essencial para a integração deste sujeito na nova comunidade, tendo em vista que é por ela que poderemos transmitir não só a forma de se comunicar com as pessoas ao redor, mas também a cultura daquela sociedade, seus valores e suas crenças.

Também foi pioneira da área de PLAc a pesquisadora portuguesa Maria José Grosso que, em 2010, apresenta reflexões sobre a integração que a língua de acolhimento pode fornecer aos casos de migração que se tornavam recorrentes em seu país. Pautando-se em como os países que investem no acolhimento de refugiados podem ganhar em “diversidade linguística e cultural” (Grosso, 2010, p. 66), a autora fala da passagem do indivíduo da situação de imigrante

⁴ O termo “Outro”, grafado com maiúscula, é utilizado aqui a partir da definição de Todorov (2003, p. 03): “Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos”.

a cidadão, passagem essa facilitada pelo aprendizado da língua que leve em consideração seu contexto perante aquela sociedade e as especificidades que o aprendizado da nova língua necessitará.

Por se tratar de uma área que tem como característica marcante a multiplicidade de nacionalidades envolvidas na produção do conhecimento, a pesquisadora brasileira Sene (2017, p. 30) salienta essas especificidades que o ensino de PLAc requer:

[...] pela perspectiva de Oliveira (2010), esse ensino se diferencia profundamente de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua, pois ele apresenta fatores que são específicos do contexto de migração e integração que refletem diretamente no ensino e na aquisição da língua.

Dentre os fatores apresentados pela pesquisadora, os sociopsicológicos são elencados como um dos mais importantes no momento de adquirir a nova língua. Assim, a autora aponta, em concordância com Oliveira (2010), que

[...] as situações sociais e psicológicas que a maior parte dos migrantes adultos enfrentam na nova sociedade devem ser levadas em conta nesse processo de ensino-aprendizagem. Algumas dessas situações citadas pela autora são: a perda do estatuto social e as redes sociais que tinham e o ambiente familiar, assim como a experiência de declínio social, o problema econômico que muitos migrantes passam, o constrangimento social, a discriminação e, por vezes, os preconceitos e racismos que esses indivíduos enfrentam na nova sociedade (Sene, 2017, p. 30).

Dessa forma, é possível identificar, no contexto migratório, uma série de desafios – que devem ser levados em consideração no ambiente de ensino – enfrentados pelos indivíduos ao chegarem a um país novo. Esses desafios, segundo Sene (2017), incluem a tensão do movimento migratório, a condição de vulnerabilidade social, psicológica e econômica, o choque cultural decorrente das diferenças culturais em relação ao país de acolhida, as dificuldades resultantes da barreira linguística, tais como a comunicação, a compreensão das práticas socioculturais e a integração social na nova comunidade.

Normalmente, o contexto de ensino de PLAc apresenta como grupo mais comum os adultos, que necessitam de um ensino que abarque suas necessidades específicas decorrentes desse contexto migratório. Para englobar tais especificidades, o ensino de PLAc deve priorizar as temáticas tidas como urgentes pelo grupo de alunos acolhidos, bem como levar em consideração os aspectos sociopsicológicos que tal contexto demanda. Em relação às temáticas normalmente priorizadas em PLAc, tem-se como prioridade questões de sobrevivência urgentes, essenciais para que os aprendizes possam “se movimentar socialmente no novo país e, assim, suprirem as necessidades básicas, como conseguir um emprego, alugar uma casa, ir

ao médico, entre outras ações imprescindíveis à sobrevivência” (Sene, 2017, p. 27).

No Brasil, as produções acadêmicas sobre o PLAc são ainda mais recentes do que no contexto português. Bottura (2019) faz um levantamento em diferentes plataformas digitais – como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Google Acadêmico e a Plataforma Lattes – de trabalhos que versem sobre o tema da Língua de Acolhimento no Brasil. Sua busca, que abarca teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos e capítulos de livros, aponta que as primeiras publicações datam de 2010, mas é só a partir de 2016 que tais trabalhos tornam-se mais frequentes no meio acadêmico.

Segundo o levantamento da autora, os artigos são as produções de maior recorrência, principalmente a partir de 2017. Além disso, Bottura (2019, p. 33) pontua o que esses trabalhos têm priorizado:

[...] as materialidades pedagógicas, os aspectos contextuais e conceituais, as implicações para atuação e formação de professores e as políticas educacionais e linguísticas. De modo geral, as contribuições têm entendido o PLAc como intercultural (SÃO BERNARDO, 2016), consciente e crítico (PEREIRA, 2018), holístico (CURSINO et al., 2016), de caráter emancipatório (LOPEZ, 2016), buscando sempre fazer referência às implicações identitárias articuladas tanto ao processo migratório quanto ao da aprendizagem (Silva; Amado, 2018).

Partindo desse levantamento, fica evidente que o campo do PLAc é recente, com poucos trabalhos em nível de pós-graduação (apenas 5 teses e 5 dissertações). Essa pouca produção acadêmica faz com que o conceito de PLAc, na atualidade, esteja sendo sempre atualizado, o que dificulta a produção de um consenso acerca do agir epistemológico da área. Sobre esse tema, Fiorelli (2022, p. 22) pontua:

visto que o conceito de PLAc está constantemente sendo atualizado, não encontramos um consenso em como agir metodologicamente no que tange ao planejamento de tais cursos. O que podemos afirmar, diante de pesquisas realizadas e do que os autores anteriormente citaram, é que as necessidades dos aprendizes imigrantes em situação de refúgio devem ser consideradas durante a elaboração de aulas. Não obstante, é preciso entender que tais necessidades podem variar conforme diferentes temáticas emergentes do contexto em que estão inseridos (como trabalho, direitos de imigrantes e educação).

Além da dificuldade em encontrar uma linha metodológica fixa para o ensino de PLAc, ele também apresenta uma série de desafios relacionados à falta de políticas linguísticas claras e abrangentes estabelecidas pelo Governo. Essa lacuna governamental resulta em uma situação em que o ensino de PLAc é predominantemente voluntário e depende do engajamento de diferentes atores sociais. Conforme destacado por Bottura (2019), os cursos de PLAc, geralmente, são oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) ou pela própria sociedade

civil, demonstrando a necessidade de uma abordagem colaborativa e descentralizada para suprir essa demanda crescente.

Nesse sentido, concordamos com a reflexão traçada por Amado (2013, p. 3), que pontua ser “[...] inconcebível que um país que possui mais de 400 cursos de Letras e que forma cerca de 31000 professores por ano (Paiva, 2005) não possa criar um programa que contrate professores, mesmo que sem formação inicial em PLE”. Assim, é importante questionar a contradição apresentada entre a existência de recursos humanos capacitados nas áreas de Letras e a falta de programas de contratação de professores para atuar no ensino de PLAc. Por que não é possível aproveitar esses profissionais, mesmo que não tenham uma formação específica em PLE, em vez de depender exclusivamente do voluntariado? Isso nos traz uma reflexão sobre a necessidade de investimento e políticas públicas que valorizem e incorporem a formação em PLE nas instituições de ensino, visando uma oferta mais estruturada e profissionalizada desse ensino e de suas especificidades, como o PLAc.

Enquanto este cenário não muda, é por conta de trabalhos voluntários e organizações civis que o PLAc tem se estruturado na prática, principalmente com um caráter gratuito, tão importante para o público-alvo dos projetos. Assim, mesmo com a falta de investimentos públicos na área, Silva e Costa (2020) destacam a relevância do PLAc como uma alternativa acessível ao aprendizado da língua portuguesa, opondo-se à maioria dos cursos de PLE atualmente, que, geralmente, têm como público-alvo turistas, estudantes e profissionais de grandes empresas com recursos financeiros para arcar com as despesas de um curso. Dessa forma, concordamos com os autores quando afirmam que

[...] o PLAc representa uma perspectiva outra, inovadora e significativa no campo do PLE, uma vez que, além de assistir a demandas não atendidas pelo Estado (COSTA; SILVA, 2018), baseia sua metodologia numa cultura de ensino participada, que respeita os processos de re-construção identitária dos sujeitos (ANUNCIACÃO, 2018) com foco na promoção da cidadania e na consciência e diálogo interculturais (Silva; Costa, 2020, p. 136).

Assim, mesmo em um caráter voluntário, o professor de PLAc tem um papel fundamental neste ensino baseado na cidadania, visto que ele tem a possibilidade de “i) amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua; e ii) estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele(a) e a sociedade anfitriã” (Barbosa; São Bernardo, 2017, p. 436).

É importante pontuar que, apesar de ainda estar em processo de construção teórica e

metodológica, o contexto de ensino da língua de acolhimento já se apresenta, no Brasil, com outras terminologias. A Universidade Federal do Paraná (UFPR), por exemplo, denomina o projeto de extensão que oferece o ensino de português para deslocados forçados como “Português Brasileiro para Migração Voluntária” (PBMIH)⁵. Em trabalho recente, Fiorelli (2022, p. 161) propõe o termo “Fins Humanitários”:

considero que muito precisa ser feito em relação ao ensino de Português Língua de Acolhimento. Concordo com São Bernardo (2016), Anunciação (2017) e Lopez (2020), quando afirmam que o ensino PLAc não deve ser considerado um conceito acabado, sendo necessário repensar as práticas de acolhimento e o uso dessa terminologia, uma vez que ela traz crenças acerca de um ensino voltado à fraternidade que sugere uma hierarquização entre quem acolhe e quem é acolhido. Nesse sentido, proponho que *Fins Humanitários* possa ser uma nova maneira de se referir a tal contexto.

Pensamos que é relevante a constante reflexão teórica e prática acerca desta área tão importante e concordamos com os autores que propõem um novo olhar para o que é este *acolhimento*, que pode, muitas vezes, ser recebido como algo hierarquizado. Neste trabalho, escolhemos manter a terminologia clássica (PLAc) por ser a mais recorrente e divulgada, entretanto, acreditamos que a proposta de Fiorelli (2020) é rica para traçar novos panoramas para este contexto de ensino e deve ser levada em consideração em futuros estudos da área.

Na seção seguinte, delineamos o percurso da literatura no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, observando como ela pode ser abordada em contextos de ensino mais gerais para, finalmente, entendermos como ela se apresenta nas aulas de PLE e, mais especificamente, de PLAc.

⁵ Para saber mais sobre o projeto: <https://www.pbmihufpr.com/about>.

3. LITERATURA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Nesta seção, nos debruçaremos sobre a literatura, em especial aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Inicialmente, em **3.1 Conceito(s) de literatura**, discutiremos os conceitos que adotamos neste trabalho para *literatura*. Em seguida, em **3.2 A Literatura no histórico do ensino de línguas**, traçaremos um histórico do tratamento da literatura em aulas de LE, que passou por diferentes momentos, ora sendo privilegiada, ora perdendo protagonismo.

Em **3.3 A literatura na sala de aula de línguas**, discutiremos as possibilidades de trabalho com textos literários em aulas de LE, procurando ressaltar aspectos importantes para que todas as suas potencialidades sejam favorecidas na abordagem em sala. Assim, defendemos um trabalho com a literatura que vá além de mero pretexto para atividades estruturais da língua, de forma que abarque todos os aspectos culturais, sociais e históricos que ela mobiliza.

Nas subseções finais desta seção, realizaremos um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas brasileiras que debatem o trabalho da literatura em PLE (**3.4 Literatura e PLE**) e mais especificamente em PLAc (**3.5 Literatura e PLAc**). Notamos que em ambos os campos este debate ainda é pouco expressivo, entretanto, em PLE já vem sendo construído há algum tempo, enquanto em PLAc temos recorrências muito menos expressivas e atuais.

3.1 Conceito(s) de literatura

Ao discutir sobre literatura, é preciso definir o que se entende por ela, mas essa não é uma tarefa fácil, tendo em vista o caráter amplo e subjetivo que esse termo pode suscitar. Muitos teóricos, escritores e até leitores já tentaram defini-la e muito já foi dito sobre ela, mas como Lajolo (2018) aponta, a pergunta *o que é literatura?* é uma pergunta permanente que nos traz muitas respostas provisórias. Portanto, não pretendemos trazer aqui uma conceituação completa e definitiva do termo, mas sim fazer uma reflexão em torno de alguns levantamentos já feitos sobre o literário, principalmente a partir de Abreu (2006) e Lajolo (2018), e o(s) conceito(s) que adotaremos para este trabalho.

A literatura é um objeto social, é em sociedade que ela se constrói e se movimenta. Todorov (2009, p. 22) afirma que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características”. Seguindo nesta mesma linha de reflexão, Lajolo (2018) aponta como a obra literária pode ser considerada

um objeto social, já que, para a sua existência ser consolidada, é preciso de, pelo menos, dois polos: um escritor e um leitor. Assim, sob esta perspectiva, a obra literária só é considerada obra, em um primeiro momento, dentro deste intercâmbio social.

É por esse caráter social que a definição de literatura é algo tão difícil de se alcançar; não por ela não ter uma definição, mas por sua conceituação mudar de acordo com o momento histórico, o grupo social, a cultura, dentre outros fatores. Abreu (2006) reflete que, em consonância a este caráter social, a literatura representa também um conceito histórico e cultural e, quando tentamos defini-la como algo universal, estático, naturalizando-a como um elemento que sempre existiu em todo lugar, sempre da mesma forma, o trabalho de conceituá-la torna-se impossível. Para a autora, é necessário discutir constantemente sobre o que é literatura justamente por ela ser “um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais” (Abreu, 2006, p. 41).

Seguindo o mesmo ponto de reflexão, Lajolo (2018, p. 34) explica que a pergunta *o que é literatura?* “é complicada justamente porque tem várias respostas”, respostas essas que mudam, como apontado, a partir da época em que se fala e, mais do que isso, dos grupos sociais que se movimentam nesses períodos. Para a autora,

ao longo dos 2 mil e muitos anos que nos separam de – digamos – Platão (~428-~348 a.C.), vários têm sido os critérios pelos quais se tenta identificar o que torna um texto *literário* ou *não literário*: o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata, o efeito produzido por sua leitura... tudo isso já esteve ou ainda está em pauta quando se quer definir literatura. Cada um desses critérios produziu definições consideradas corretas, aceitas durante certo tempo. Funcionam para uso interno daquele grupo ou daquele tempo, e as respostas correspondem ao que foi (ou é) possível pensar de literatura num determinado contexto (Lajolo, 2018, p. 34, grifos da autora).

Dessa forma, conforme as épocas mudam, novas reflexões vão surgindo em torno do literário. Dentre as diversas possibilidades de se pensar a literatura que já foram suscitadas ao longo do tempo, é inegável a existência de uma crença popular que a posiciona entre duas únicas e opostas possibilidades: “boa literatura” e “má literatura”. O que é considerado *clássico, canônico*, é a Alta Literatura – Machado de Assis, José de Alencar, Mário de Andrade. Entretanto, esta delimitação deixa de lado outras produções, que têm seu nível de importância em seus determinados meios. Os cordéis, por exemplo, tão importantes culturalmente no nordeste do país, devem ser considerados uma literatura “menor”? As *fanfics*, histórias criadas e circuladas virtualmente, que trouxeram de volta a leitura para o universo jovem, podem ser

alçadas ao *status* do literário? Quem define o que pode ser considerado literatura e, em seguida, faz a separação entre o que receberá maior ou menor prestígio? Para além das discussões já traçadas sobre como o conceito de literatura muda de acordo com diversos fatores e contextos, há também outro aspecto, de extrema relevância, que *proclamará* uma obra como literatura: as instâncias de legitimação.

As instâncias de legitimação podem ser entendidas como aquelas vozes que ditarão a maneira de olhar para determinada obra, ou seja, a elas “cumpre apontar, atestar e chancelar a literalidade de certos textos em circulação” (Lajolo, 2018, p. 26) e, assim, aceitá-los ou não dentro da tradição literária. A essa tradição literária, Abreu (2006) dá o nome de “Grande Literatura” – com letras maiúsculas – e reforça que, para uma obra adquirir tal denominação, ela precisa ser validada pelas instâncias de legitimação. Essas instâncias podem ser, de acordo com Abreu (2008, p. 40), “a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias etc.”. Podemos complementar essa lista com o que Lajolo (2018, p. 27) chama também de “canais competentes”, sendo eles, “os intelectuais, os professores, a crítica, o merchandising de editoras de prestígio, os cursos de letras, os júris de concursos literários, os organizadores de programas escolares e de leituras para vestibular, as listas de obras mais vendidas”, além de instituições, eventos, publicações e titulações.

Lajolo (2018) explica que esses canais competentes podem ser mais institucionalizados, como a Academia Brasileira de Letras (ABL) ou cursos de Letras, ou menos institucionalizados, como a opinião particular de um crítico ou uma lista de mais vendidos. E são também esses canais, como salientam Abreu (2006) e Lajolo (2018), que avaliarão a “qualidade” da obra, dando a ela o *status* de “Grande Literatura”, ou “obra-prima”, ou “literatura erudita” ou outras tantas denominações popularmente utilizadas para se referir ao *valor* que é dado a determinado texto literário.

Assim, concordamos com Abreu (2006) ao afirmar que, quando busca-se, por meio dessas instâncias, um conceito de literatura, ocorre um processo de seleção e exclusão que pouco tem a ver com critérios estilísticos e/ou linguísticos. Quando nos voltamos à questão do *valor*, notamos que as decisões têm muito mais a ver “com posições políticas e sociais. Por exemplo, já houve um tempo em que não se viam com bons olhos as produções femininas, pois as mulheres eram tidas como intelectualmente inferiores. Assim como os negros” (Abreu, 2006, p. 39).

Uma das instâncias de legitimação da literatura com maior poder para determinar o que é “melhor” ou “pior” dentre as produções literárias de uma determinada sociedade, ou o que “merece” ou não atenção, é a escola. Abreu (2006) pontua que, a partir do momento que as instâncias determinam o que deverá ser considerado como Literatura, elas também determinam “o que deve ser apresentado nas escolas como *a* produção nacional e ocidental, o que deve ser estudado, o que pode ser exigido em exames de seleção etc.” (Abreu, 2006, p. 109, grifo da autora). Lajolo (2018) reforça o papel fundamental da escola como instituição de legitimação do caráter literário de uma obra, apontando que

ela é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora *do que é literatura*. A escola é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária (Lajolo, 2018, p. 28, grifos da autora).

Segundo a autora, é a partir da escola, inclusive, que surge a ideia de *clássico*, tanto difundida popularmente a partir das denominações dadas na sala de aula de literatura. Lajolo (2018, p. 28) aponta que, “originalmente, *clássico* era um conceito que abrangia apenas obras latinas e gregas. Só posteriormente passou a incluir também obras escritas nas várias línguas europeias ao longo dos séculos XIV, XV e XVI”. Mais tarde, um novo significado é adotado para *clássico*, que passa a designar um *juízo de valor*, determinando a ideia de que tudo que é clássico é *bom*, seja um livro, uma partida de futebol, um filme ou um prato culinário. Refletindo sobre como o termo passou a ser adotado com esse significado, Lajolo (2018) explica que

[...] a palavra *clássico* é derivada de *classis*, palavra latina que significa *classe de escola*. Nos tempos em que a escola mandava seus alunos lerem apenas autores latinos e gregos, esses autores começaram a ser chamados de *clássicos* por ser sua leitura recomendada às *classes*, isto é, por serem *adotados* nas escolas (Lajolo, 2018, p. 29, grifos da autora).

Dessa forma, nota-se que além de ter uma conceituação tão fluida e sensível a mudanças de caráter histórico e cultural, a literatura também se vê envolta em definições embasadas por juízos de valores que, muitas vezes, citando novamente Abreu (2006), têm muito mais a ver com posições políticas e sociais. Entretanto, mesmo reconhecendo o poder dessas instâncias em estabelecer uma ideia de literatura, Abreu (2006) explica que não é um poder absoluto, visto que o que é discutido em academias, universidades, e até mesmo nas escolas, não chega a parte do público leitor ou, se chega, ele não se importa. A autora afirma isso reforçando que

Cada grupo social e, principalmente, cada grupo cultural tem um conceito sobre o que seja literatura, e tem critérios de avaliação próprios para examinar histórias, poesias,

encenações, músicas etc. Dessa forma, a Grande Literatura convive com outras literaturas, de menor prestígio, mas de grande apelo [...] (Abreu, 2006, p. 109).

Assim, retomando o início desta seção e as palavras de Lajolo (2018), perguntar-se o que é literatura só nos traz respostas provisórias. Como afirma Abreu (2008, p. 39, grifo da autora), a “literatura pode ser (ou não ser) muita coisa, mas jamais será *simplesmente*”. O mundo hoje – e também o Brasil, em sua grande dimensão – é composto de diversas culturas e, portanto, diversas literaturas, sempre no plural. A luta que deve ser traçada é pela valorização de vozes literárias muitas vezes esquecidas pelo complicado conceito de *clássico*, pelas instâncias legitimadoras e, principalmente, pela escola.

Dessa forma, neste trabalho, procuramos adotar uma visão ampla de literatura, abarcando desde as produções consideradas clássicas por diferentes instâncias legitimadoras, até aquelas pouco estudadas, mas, sendo produções autênticas e estabelecidas dentro de um contexto de produção histórico e social, são validadas por seu grupo cultural. Esta visão alinha-se a uma sugestão de definição proposta por Candido (2004), que também considera a literatura de forma ampla, ou seja,

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2004, p. 174).

Portanto, com um olhar amplo para as literaturas e os textos literários, defendemos que eles podem ser importantes meios fomentadores da cultura de um povo. Ler um texto literário é ler também uma outra cultura, ou a nossa própria; é uma forma de conhecer melhor o mundo e de se situar nele. Logo, concordamos em absoluto com Abreu (2006, p. 112) ao afirmar que “não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política”.

3.2 A Literatura no histórico do ensino de línguas

O histórico do ensino de línguas, no ocidente, foi marcado por diferentes métodos, abordagens e teorias, que ora se complementaram, ora se distanciaram. Nesta subseção, faremos uma volta a esse passado do ensino das LEs, buscando identificar como a literatura era vista e utilizada dentro das abordagens e métodos. Ressaltamos, a partir dos apontamos de Leffa (1988), que, apesar de uma tentativa cronológica de organização, não significa que um

método ou abordagem era sempre substituído por uma nova perspectiva, pois, em muitos momentos, eles conviveram e podem ainda ser utilizados.

Segundo Fornari (2006), na abordagem da gramática-tradução, o texto literário configurava-se como objeto principal da aula de LE e a capacidade do aprendiz em conseguir traduzir uma grande obra literária era parâmetro para ser considerado proficiente na língua estrangeira. Dessa forma, o texto literário era apresentado como um modelo de língua ideal, aquela que o aprendiz deveria alcançar. Leffa (1988, p. 05) pontua ainda que o objetivo final da gramática-tradução era “levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2” e, a partir disso, o estudante seria capaz de adquirir “um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio” (Leffa, 1988, p. 05).

Enquanto na abordagem da gramática-tradução o ensino acontecia pela língua materna do aluno, o método direto rompe com essa tradição e torna a língua-alvo o centro – e a única – do processo de aprendizagem. A tradução, neste momento, deixa de ser parte da aula, buscando fazer com que o aluno aprenda “a pensar na língua” (Leffa, 1988, p. 06). Segundo o autor, o método direto traz pela primeira vez a integração das quatro habilidades ao ensino de línguas, tendo mais ênfase na língua oral. Assim, diálogos situacionais (por exemplo, *na farmácia* ou *no supermercado*) e técnicas de repetição são muito utilizados em sala de aula, buscando um “aprendizado automático da língua” (Leffa, 1988, p. 06). Com isso, segundo Gonçalves (2019, p. 37), “o texto literário perde importância e passa a ser trabalhado apenas nos níveis de proficiência mais avançados e divide lugar com textos informativos”.

Com a abordagem áudio-oral, que surge nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, o texto literário perde ainda mais espaço, desaparecendo inclusive da maioria dos materiais didáticos de LE, segundo Gonçalves (2019). Nesta abordagem, a língua oral possuía, obviamente, mais ênfase, e partia-se da premissa de que a língua é um conjunto de hábitos (Leffa, 1988), ou seja, a repetição, memorização e processos mecânicos de estímulo e resposta ganhavam espaço para o desenvolvimento da oralidade. Em consequência disso, segundo Gonçalves (2019, p. 37), “a abordagem da cultura, antes associada à literatura, passa a ser apresentada de forma explícita e comparativa por meio de textos informativos sobre algum aspecto cultural do país da língua-alvo”. O texto literário, por sua vez, quando era mobilizado, era “para o ensino da compreensão escrita, não como um elemento cultural, mas uma sequência didática” (Takahashi, 2008, p. 24).

Com o surgimento da abordagem comunicativa, a língua deixa de ser abordada como apenas um código e passa a ser vista, dentro da aula de LE, como um “conjunto de eventos comunicativos” (Leffa, 1988, p. 19), dessa forma, as quatro habilidades passam a ser trabalhadas em sala de aula, desde o início da aprendizagem. Buscando, portanto, apresentar um contexto real de uso da língua ao aluno, a abordagem comunicativa passa a valorizar o uso de materiais autênticos, ou seja, materiais produzidos para circulação real na sociedade em que se fala a língua-alvo, em diferentes contextos comunicativos, não mais materiais criados já com fins pedagógicos. O texto literário, logo, é visto como uma possibilidade de material autêntico, mas uma possibilidade entre muitas. Gonçalves (2019) aponta, a partir das contribuições de Cuq e Gruca (2005), que “a literatura, nessa abordagem, tem o mesmo *status* que os textos não-literários. Desse modo, as propostas de atividades aplicadas aos textos literários parecem não valorizar as potencialidades da linguagem literária” (Gonçalves, 2019, p. 38).

A partir desta breve retomada histórica, é possível perceber que o texto literário já ocupou diferentes lugares nas aulas de LE, tendo sido protagonista, excluído e, agora, mais um recurso dentre diversas possibilidades. Mas ainda resta a dúvida de como mobilizar este tipo de texto de forma que sejam ressaltadas todas as suas potencialidades, tanto da linguagem literária, como pontuado por Gonçalves (2019) anteriormente, quanto do caráter social e cultural que ele carrega. Na próxima subseção, procuramos trazer, a partir de teóricos com os quais coadunamos, como pode ser feito este trabalho com a literatura na sala de aula de línguas estrangeiras.

3.3 A literatura na sala de aula de línguas

Normalmente, as pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras são situadas dentro da área da Linguística Aplicada (LA), visto que a origem da LA como uma área científica está estreitamente vinculada à crescente prática de ensino de línguas estrangeiras durante a Segunda Guerra Mundial. Segundo Almeida Filho (2009, p. 11), “o ensino de línguas tem uma história de muitos séculos, mas foi durante e no pós-guerra que ele se assumiu oficialmente como científico pela primeira vez”. Assim, entende-se por LA “[...] a ciência aplicada (interdisciplinar, em muitos casos), cujo objeto é o problema ou a questão real de uso da linguagem colocados na prática social dentro ou fora do contexto escolar” (Almeida Filho, 2009, p. 23).

Entretanto, a Linguística, de uma forma geral, é comumente colocada em oposição a outro campo do saber, o dos Estudos Literários. Mota (2010) aponta como esses dois campos muitas vezes são considerados distintos entre si, opostos, no entanto, devemos questionar tal visão, visto que ambas as áreas se voltam para o mesmo objeto: a linguagem. Segundo a autora, mesmo que sejam olhares diferentes que a Linguística e os Estudos Literários lançam sobre a linguagem, é possível estabelecer aproximações, principalmente no ensino de línguas, que fundamentem uma articulação entre os dois. Logo, a articulação entre o ensino de línguas estrangeiras e a literatura é possível e frutífera porque as duas áreas estão

[...] engendradas pela sua inevitável inserção em produções humanas reunidas sob a denominação de 'cultura'. A reunião dessas duas áreas em um mesmo bojo, ou seja, na cultura, justifica-se por serem seus objetos constituídos por signos verbais presentes tanto em textos literários quanto no tipo de linguagem estudado na linguística. Tais signos, por sua vez, são embebidos de marcas simbólicas que muito expressam sobre uma 'realidade cultural' (Mota, 2010, p. 102).

A relação entre esses signos verbais e a literatura sempre se mostrou muito ampla e produtiva. Eco (2011), ao refletir sobre as diversas funções que a literatura pode assumir tanto em nossa vida individual quanto social, pontua que “a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo” (Eco, 2011, p. 10), visto que a língua é um organismo vivo e, mesmo que possa ir aonde quiser, como afirma o autor, ela ainda é “sensível às sugestões da literatura” (Eco, 2011, p. 10). Assim, podemos dizer que a literatura contribui para a formação da língua. Em consequência disso, Eco (2011, p. 11) pontua que a literatura “cria identidade e comunidade”, além de manter “em exercício também a nossa língua individual”.

Esta criação de identidade e comunidade está relacionada à discussão traçada anteriormente sobre os conceitos possíveis para *literatura*. Ela tem uma difícil definição justamente por ser um objeto histórico e social, que se relaciona com cada época e cada grupo social de determinada forma. Assim, mobilizando a(s) identidade(s) da comunidade da qual faz parte, a literatura gera uma grande ligação com a cultura, tornando-se de extrema relevância para a aula de LE, dado que o aprendizado de uma nova língua passa também por questões culturais fundamentais para o entendimento desta língua em funcionamento na comunidade.

Entendemos aqui a cultura não como algo que se adquire, mas como algo intrínseco a todo ser humano, que varia de acordo com o grupo social ao qual ele pertence. Dessa forma,

considerada sob uma compreensão conceitual não antropomórfica, conforme sugere Dervin (2016), a cultura não pode ser tomada como agente. Assim, e ainda sob a

perspectiva desse autor, uma pessoa não vai conhecer uma cultura, mas pessoas que a representam ou que representam imaginários ou representações dela. Transpondo essas considerações para o trabalho com literatura no ensino de língua estrangeira, podemos entender que os textos literários possibilitam encontros com representantes e/ou imaginários de suas culturas, tanto em personagens quanto em autores e textos, o que potencializa, portanto, o contato com a língua estrangeira e a interação com aspectos sociais, temáticos e estéticos, representativos e com(o) representações de suas culturas (Viana, 2020, p. 09).

Assim, vemos a literatura como uma grande possibilidade para a aula de línguas estrangeiras, dado que, ao trabalhar com a cultura, ela mobiliza também questões identitárias, podendo ajudar o aprendente não só a entender as movimentações culturais que se ligam à língua-alvo estudada, mas também compreender sua própria cultura e sua própria identidade.

Diante disso, entendemos que, ao levar a literatura para a sala de aula de LE, estaremos não só trabalhando sob a perspectiva de difusão cultural, mas também proporcionando a interculturalidade. Por isso, é importante que a literatura seja levada para a sala a partir de uma abordagem intercultural que, segundo Gonçalves (2019, p. 72),

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

Partindo da visão de que língua e cultura são indissociáveis, a abordagem intercultural do TL, portanto, pode suscitar na sala de aula um ambiente de trocas culturais muito rico, visto que, ao se deparar com representações da cultura da língua-alvo, o aprendiz poderá também traçar paralelo com sua própria língua e cultura. Em uma sala com alunos de distintas nacionalidades, por exemplo, o diálogo intercultural traz à tona diferentes crenças, saberes e visões de mundo, elementos extremamente importantes para um processo de ensino-aprendizagem crítico e reflexivo.

Dessa forma, concordamos com Gonçalves (2019, p. 35) ao apontar que

[...] a literatura comporta elementos linguísticos, culturais e discursivos e serve, igualmente, de veículo para o trânsito e registro de representações, valores, pontos de vista de uma comunidade. Em virtude disso, a literatura pode ser considerada, portanto, como a própria expressão de uma língua-cultura. Devido a essa característica, ela comporta em sua trama narrativa todos os aspectos que a linguagem possui (variação linguística, comportamentos, identidades sociais, conflitos e temáticas variados, práticas, produtos etc.).

É por este trabalho amplo com a linguagem que a literatura mostra-se tão rica para as aulas de LE e que justifica uma abordagem intercultural dela na sala de aula. Entretanto,

ressaltamos que outras abordagens também podem ser adotadas ao levar o TL para o ensino de LE, sempre tendo-se em mente uma clareza de objetivos e métodos que potencializem o caráter plural que a literatura apresenta.

Em relação aos objetivos do uso do TL em uma aula de LE, concordamos com Fornari (2006), que aponta quatro diferentes objetivos: estético, cognitivo, pragmático e linguístico. Para chegar a eles, a autora se utiliza da definição de função da literatura proposta por d’Onofrio (1995), que vê a literatura por um viés tanto de prazer estético quanto pedagógico. Assim, para d’Onofrio (1995), a literatura apresenta diversas funções, sendo elas estética, lúdica, cognitiva, catártica e pragmática. Partindo, portanto, do conceito de *plurifuncionalidade* de d’Onofrio (1995), Fornari (2006) pontua os seguintes objetivos para a literatura no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:

- Objetivo estético: proporcionar o prazer estético e catártico através da presença do aspecto artístico e lúdico do texto literário como parte integrante da aula de língua.
- Objetivo cognitivo: tornar possível, através da leitura, o contato com aspectos da realidade expressa no texto e da forma como essa realidade é representada.
- Objetivo pragmático: abordar questões culturais através da leitura, interpretação e discussão dos textos. Fazer com que seja possível visualizar aspectos práticos/sociais de determinada realidade ampliando o olhar sobre a língua e cultura alvo.
- Objetivo linguístico: focalizar diretamente o aspecto linguístico, observando a relação língua e contexto e como o uso dos recursos linguísticos contribui para a atribuição de sentidos (Fornari, 2006, p. 18).

O trabalho com a literatura na aula de língua estrangeira é tão plural justamente por ela ser um texto autêntico, criado para circular na sociedade e não com fins meramente pedagógicos. Para Bressan (2002), que se pauta nas conceituações de Little e Singleton (1988), os textos autênticos são aqueles que ocupam um propósito social em suas determinadas comunidades linguísticas, “como informar, entreter, persuadir, etc.”. Estes textos, portanto, podem ser “jornais, revistas, programas de rádio e televisão, filmes, canções, catálogos, formulários de registro em hotéis, menus de restaurantes, rótulos, entre outros” (Bressan, 2002, p. 40).

Sendo, portanto, um material autêntico, o TL irá mobilizar questões culturais – por meio de seu contexto de produção, meios de circulação, dentre outros – e questões linguísticas muito ricas, visto que pode trazer elementos variacionais e, principalmente, de uso real da língua. Logo, a literatura se apresenta como um elemento, na aula de LE, de “linguagem rica e multifacetada, permitindo leituras múltiplas e variadas” (Gonçalves, 2019, p. 40).

Entretanto, mesmo sendo tão plural e possibilitando muitas abordagens positivas na aula de LE, é preciso que o trabalho feito com a literatura evidencie todas essas potencialidades do texto literário, se não, os resultados podem não ser positivos, tornando o TL apenas “mais um texto” em língua estrangeira. Viana (2020) aponta como a inserção do texto literário na aula de LE pode ser desafiadora, já que ele “não deve ser utilizado de forma reducionista, servindo a propósitos meramente linguísticos ou subordinado a atividades que não permitam a exploração de suas potencialidades como favorecedor de uma perspectiva intercultural de ensino” (Viana, 2020, p. 09).

Outro desafio, segundo o autor, relaciona-se com uma defasagem na formação de professores de LE em relação à abordagem da literatura em sala de aula. Apesar do ensino de línguas estrangeiras já ter um lugar demarcado dentro do campo da LA, com muitas pesquisas e reflexões sendo feitas há algum tempo, “a prática pedagógica no ensino de literatura, de forma ampla, somente em anos mais recentes tem sido abordada de forma mais sistematizada, do ponto de vista teórico” (Viana, 2020, p. 08). Assim, com pouca teorização em torno de seu trabalho, “podemos considerar que no processo de formação de professores de língua estrangeira não é comum o desenvolvimento de atividades e de processo reflexivo que os capacitem para a abordagem de textos literários em suas potencialidades” (Viana, 2020, p. 09).

Para que as potencialidades do TL sejam, portanto, alcançadas e desenvolvidas, defendemos que ele seja abordado sob a perspectiva intercultural. Entretanto, a lacuna na formação de professores debatida por Viana (2020) reflete também nessa questão, visto que, segundo Gonçalves (2021), por mais que a interculturalidade esteja em alta nas discussões do ensino de línguas, para que ela seja realmente desenvolvida “é preciso que o docente seja sensibilizado com relação a isso. O TL, por si só, mobiliza elementos que permitem essa abordagem, mas, cabe ao docente uma mudança de visão na forma de aproveitar esses textos” (Gonçalves, 2019, p. 204).

Assim, visando um enfoque proveitoso do TL, ele não deve ser trabalhado de forma isolada, mas contextualizado e de maneira íntegra. Segundo Takahashi (2008, p. 46-47), manuais de língua estrangeira, comumente,

[...] em meio a um agrupamento de diversos gêneros, acabam descontextualizando os textos literários de seu valor referencial. Assim, nessa concepção, o discurso literário dá lugar ao discurso didático e o leitor é interpelado de forma diferente. Isso pode resultar tanto em uma atividade produtiva quanto torturante: isso vai depender do trabalho de abordagem do professor. Tal constatação é um fenômeno a ser notado,

pois a abordagem por meio de um texto “legítimo” e integral, dentro de sua inter-relação histórico-cultural, permitiria ao aprendiz trabalhar sob outra perspectiva, uma vez que haveria uma contextualização maior dos sentidos.

Dessa forma, ao contextualizar o texto em sala de aula, o professor possibilita ao aluno o acesso a questões culturais extra-texto também, que podem ajudar não só na compreensão da leitura como também no entendimento dos movimentos históricos e sociais que marcaram e marcam a comunidade em que aquele texto se insere.

Além disso, é interessante que o TL seja trabalhado em sua forma íntegra, em contraposição a uma maneira clássica de tratamento da literatura em materiais didáticos, em que aparece como um excerto descontextualizado para, frequentemente, a ilustração de algum aspecto gramatical ou tópico cultural específico estudados no momento. Essa abordagem parcial do texto impossibilita que ele seja compreendido em todas as suas particularidades. Por isso, muitos autores defendem o uso de contos, crônicas e poemas na sala de aula de LE, por suas extensões mais breves, que podem ser trabalhadas em uma ou poucas aulas.

Entretanto, isso não significa que um romance, por exemplo, não possa ser abordado no contexto de LE. Uma sequência didática pode ser elaborada para que ele seja trabalhado por completo ao longo das aulas ou, se isso não for possível, ele pode ser trabalhado a partir mesmo de trechos, mas é importante que eles sejam contextualizados e escolhidos de maneira clara e reflexiva pelo professor, para que nenhum detalhe importante para o entendimento da obra seja deixado de lado.

Independentemente do gênero textual adotado em sala, notamos como a contextualização completa é fundamental. Além dela, é preciso também que as atividades desenvolvidas despertem no aluno a observação de características culturais e comunicativas que aquele texto trabalha. Contudo, Gonçalves (2019) pontua que, muitas vezes, o TL será abordado nas aulas a partir de seus componentes linguísticos, ignorando-se uma exploração estética e intercultural desses textos. Apesar do autor traçar o panorama deste trabalho em livros didáticos de PLE, podemos levá-lo para contextos mais amplos de ensino de línguas, visto que a prática de trabalhar o TL como um mero texto informativo ou uma atividade “a mais”, de complementação do conteúdo, é infelizmente recorrente em todos os contextos de ensino de LE.

Ressaltamos que refletir sobre os componentes linguísticos de um TL não é uma abordagem que deve ser sempre e totalmente desprezada. O texto literário é um texto autêntico,

que mobiliza a língua-alvo e a apresenta em diversas variações e situações comunicativas de uso. Assim, ele pode ser um veículo para explicar a utilização de algum ponto gramatical ou tempo verbal, por exemplo. O que consideramos aqui é que *apenas* esta abordagem limita o TL a “mais um texto”, um apêndice ilustrativo para um conteúdo meramente linguístico, quando, na verdade, ele pode ser muito mais do que isso.

Logo, podemos trabalhar aspectos linguísticos e comunicativos a partir de expressões idiomáticas, gírias, regionalismos, formalidade e informalidade, dentre outros, por diferentes perspectivas de linguagem. Uma crônica, por exemplo, possui comumente uma linguagem mais próxima do cotidiano; já um poema, pode apresentar uma linguagem mais elaborada, com maiores recursos estilísticos. Em um trabalho de aproveitamento do texto em todas as potencialidades, podemos mostrar essas questões linguísticas sendo mobilizadas por um olhar atento da literatura, que é marcada cultural, histórica e socialmente. Dessa forma, menções a lugares, figuras públicas ou fatos históricos podem ser trabalhados e utilizados como ponto de partida, por exemplo, para discussões sobre aproximações e distanciamentos entre eles e a realidade dos próprios alunos, em um diálogo intercultural.

Notamos, assim, que levar um TL para a sala de aula de LE não é uma tarefa fácil. Como forma de nortear o trabalho com a literatura em contexto de PLE, a *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (Viana, 2020; Brasil, 2020), guia curricular organizado pelo Ministério das Relações Exteriores, propõe duas diretrizes essenciais para este trabalho: a mediação e o repertório⁶.

A mediação é um elemento crucial do papel do professor nesse tipo de atividade e “exige clareza de objetivos e métodos, que devem permitir certo grau de protagonismo do aluno, a fim de que ele descubra o texto literário, e, ao mesmo tempo, estabelecer um espaço para a condução orientada da leitura, por parte do professor” (Brasil, 2020, p. 22). Assim, buscando esse protagonismo do aluno no processo de descoberta do texto, o professor deve fazer uma mediação que permita que essas descobertas sejam em nível linguístico, cultural e de conhecimento de mundo.

⁶ Ressaltamos que, apesar da proposta se direcionar, especificamente, ao ensino de PLE, consideramos esses dois pontos importantes em todo ensino de LE que trabalhe com a literatura, como inclusive reforçam as apresentações tanto desta proposta em específico quanto de toda a coleção, composta por seis volumes. A coleção e a proposta para cursos de literatura serão melhor detalhadas e debatidas na subseção 3.4 *Literatura e PLE*.

Durante o processo de aprendizagem de uma LE, o aluno mobiliza constantemente sua bagagem pessoal para se localizar na língua estrangeira. Quando ele se depara com um texto literário na língua-alvo, ele pode – e deve – usar dessa bagagem para criar estratégias de leitura, seja a partir da LE ou da própria LM. Takahashi (2008, p. 49) aponta que é esse movimento que possibilita ao aluno um papel de “construtor de sua própria aprendizagem”. A autora também salienta a importância do papel de mediação do professor, já que ele não deve ser “apenas um catalisador de respostas prontas” (Takahashi, 2008, p. 50), mas um mediador, que ajudará na construção de sentidos. A teórica pontua que esse é o grande desafio quando incorporamos o TL na aula de LE, pois o professor deve “[...] transformar a materialidade linguística, presente nos textos literários, em formas de sentidos que possam apoiar as leituras, interpretações, comentários e eventuais produções escritas [...]” (Takahashi, 2008, p. 66).

Para uma mediação bem sucedida, é preciso também que o professor reflita sobre os textos que leva para a sala de aula, por isso, o repertório é visto como outra diretriz fundamental para o trabalho com o TL. Desta forma, nós, enquanto docentes, ao escolhermos o que será trabalhado em sala de aula, devemos nos atentar a uma seleção que instigue o aluno para a “descoberta da materialidade estética do idioma e das funções culturais e históricas da literatura” (Brasil, 2020, p. 23).

Gonçalves (2019), ao mobilizar diferentes teorias que apontam para as dificuldades da utilização do TL em aulas de línguas estrangeiras, ressalta a complexidade da linguagem, a extensão dos textos e o excesso de informações culturais como os principais problemas. Um texto que mobilize recursos linguísticos mais avançados do que os esperados para o nível da turma pode não alcançar os resultados desejados, assim como um texto que traga aspectos culturais muito diferentes daqueles com os quais os alunos já entraram em contato, podendo dificultar a compreensão. Gonçalves (2019, p. 43) explica que esses aspectos culturais podem ser “provérbios, expressões idiomáticas, tabus, estrutura social, crenças e superstições, costumes, tradições, gênero literário, sentidos figurados etc.”. Diante disso, o autor reforça a necessidade de um processo reflexivo detalhado no momento de seleção dos textos, procurando observar “a necessidade e proficiência dos aprendizes, temáticas de interesse, conhecimentos prévios literário e cultural” (Gonçalves, 2019, p. 44).

Reforçamos a importância dessa escolha de repertório de forma adequada ao contexto em que se queira aplicar o texto literário. Entretanto, salientamos que, mesmo que um texto apresente elementos linguísticos e culturais “mais avançados” do que o nível da turma, ele não

precisa ser descartado por completo. Um mesmo texto pode ser abordado em diferentes níveis de proficiência, o que mudará serão os pontos ressaltados pelo professor em seu papel de mediador e as atividades desenvolvidas. É interessante que o texto traga elementos novos e, para que isso não seja um obstáculo no processo de compreensão dos aprendizes, as atividades que serão desenvolvidas antes, durante e após a leitura são primordiais.

Atividades de pré-leitura são fundamentais para ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática do texto a ser lido, além de lhes dar um maior arcabouço linguístico e cultural para a compreensão do texto. Enquanto leitores, mesmo fora do contexto de ensino e aprendizagem, praticamos um exercício de pré-leitura ao focar, por exemplo, o título de uma obra, sua capa, seu resumo, uma resenha crítica, dentre outros movimentos. Quando nos focamos nesses elementos, criamos hipóteses sobre o que será lido e, “posteriormente, independentemente de essas hipóteses formuladas a partir do nosso conhecimento prévio se cumprirem ou não, elas auxiliarão a compreender o texto [...]” (Morim, 2013, p. 10).

Na aula de LE, o objetivo principal das atividades de pré-leitura é, portanto, preparar o aluno para o contato com o TL, tendo o professor o papel de identificar, previamente, as estruturas linguísticas e os elementos culturais que poderão se mostrar como um obstáculo para a compreensão por parte dos aprendizes. O professor pode, por exemplo, elaborar uma atividade que foque nos possíveis vocabulários novos e desafiadores para os alunos, visto que “o ensino de vocabulário específico presente no texto é de particular relevância, uma vez que o aluno pode aprender os diferentes contextos em que poderá encontrar determinada palavra, tornando possível uma visão mais ampla e aprofundada do seu potencial significado” (Silva, 2018, p. 21).

Morim (2013), valendo-se dos pressupostos de Ballester Bielsa (2000), aponta que é possível dividir as estratégias de pré-leitura em dois grupos de atividades: um deles se relaciona com os elementos linguísticos e não linguísticos do texto e o outro com a contextualização do texto. No primeiro caso, a autora propõe uma subdivisão em quatro atividades:

- extração de informação geral (“skimming”): consistem numa leitura rápida que visa preparar o aluno para uma interação com o texto, concedendo-lhe, assim, uma ideia global sobre o seu conteúdo, origem ou tom em que está escrito;
- extração de informação específica (“scanning”): consistem numa leitura rápida que visa a seleção de informação específica - um nome, uma data, etc. (Grellet 1988: 19) -, permitindo, deste modo, ao aluno familiarizar-se com o conteúdo do texto, antes da passagem para uma leitura em profundidade;

- previsão: ajudam o aluno a fazer uma previsão do que irá ler, a partir da análise e interpretação dos elementos paratextuais;
- predição: conduzem o aluno a predizer o que irá ler, a partir da leitura de algumas frases ou parágrafos do texto (Morim, 2013, p. 11).

Já no segundo caso, sobre atividades baseadas na contextualização do texto, Morim (2013, p. 12) destaca que elas possibilitam “a antecipação do que irá ser lido, ou seja, viabilizam a ativação ou construção do conhecimento prévio, antes de o leitor ter acesso ao texto”. Segundo a autora, elaborar estratégias de antecipação da leitura permite que o aprendiz ative os conhecimentos necessários para a atribuição de significados ao texto, preparando-o para que se foque nas informações relevantes, além de criar hipóteses que poderão ser ou não confirmadas, o que cria também um sentimento de expectativa, importante para que os alunos “ajustem, progressivamente, o seu adestramento interpretativo” (Morim, 2013, p. 12).

Depois dos exercícios de ativação e contextualização do texto a partir da pré-leitura, chegamos ao momento da leitura em si. O contato de fato com o texto literário pode ser feito de diferentes formas na aula de LE, dependendo dos objetivos pedagógicos de cada contexto. O professor pode pedir que os alunos leiam previamente o texto em casa, pode dar um tempo em aula para uma leitura silenciosa, pode ele mesmo fazer a leitura em voz alta ou dividir a leitura entre os alunos. Independentemente da escolha feita, salientamos que é de extrema importância uma leitura conjunta do texto em sala, justamente para que as estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura sejam mobilizadas como forma de mediação entre aprendiz e TL.

As atividades de leitura, dessa forma, devem complementar o que já foi suscitado anteriormente na pré-leitura, além de elaborar novas estratégias que auxiliem o aluno em sua construção de sentido. Morim (2013, p. 12) aponta algumas possibilidades de atividades a serem desenvolvidas neste momento:

- a formulação de hipóteses a respeito do conteúdo do texto, à medida que se vai desencadeando o processo da leitura;
- a validação ou reformulação das hipóteses levantadas, a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura;
- a criação de uma imagem (ou mapa mental) do que foi lido (associações, experiências sensoriais - cheiros, sabores -, sentimentos, etc.), o que facilita o estabelecimento de comparações ou analogias e aumenta a capacidade de memorização do trabalho;
- a elaboração de sínteses, à medida que se avança na leitura do texto;
- a dedução do sentido das palavras, a partir do contexto;

- a tomada de notas durante a leitura;
- a consulta de fontes de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outros leitores, o professor).

Podemos notar que são diversas as atividades possíveis durante a leitura. Essas atividades são muito importantes para o desenvolvimento, por exemplo, da expressão oral dos aprendizes, visto que, conforme a leitura vai se desenvolvendo, o professor pode fazer pausas para suscitar discussões, que guiarão a interpretação, e ouvir opiniões sobre como o texto está sendo recebido pelos estudantes. Assim, reforçamos mais uma vez o fundamental papel de mediação do professor. Durante a leitura de um texto em sala de aula, o professor não deve estabelecer de imediato interpretações já formuladas sobre o texto, mas conduzir os alunos para que estes criem suas próprias interpretações, a partir de atividades como as elencadas acima. Desta forma, é imprescindível que o professor *conheça* o texto com o qual está trabalhando e planeje a aula de maneira que tenha bem delimitados os momentos para pausas, perguntas, estímulos. O movimento de parar a leitura para criar, em conjunto com a turma, um breve resumo do que já foi lido ou hipóteses para o que ainda vai se ler é de fundamental importância não só para o aluno colocar em prática a oralidade e a compreensão leitora, como para estabelecer um ambiente de trocas de conhecimentos que a leitura evoca, favorecendo uma aprendizagem intercultural.

Já no momento de pós-leitura, as atividades desenvolvidas têm por objetivo a sistematização e incorporação do texto e dos conhecimentos adquiridos. Assim, nessa fase,

[...] devem ser levadas a cabo atividades que visem rever, refletir, verificar e aprofundar a compreensão do texto. Neste sentido, devem privilegiar-se atividades que permitam proceder a uma verificação da compreensão global do texto, entender as relações entre as ideias expostas no texto e que fazem dele um todo coerente e identificar e condensar as ideias centrais, refletindo acerca do aprendido com o texto e elaborando, por exemplo, um resumo (Silva, 2018, p. 23).

Diante do exposto, nos valem novamente de Morim (2013) para elencar alguns exemplos de estratégias a serem desenvolvidas. Essas estratégias podem ser focadas:

- na identificação da ideia principal (vista como estratégia dinamizadora da aprendizagem do texto);
- na formulação de questões sobre o lido e tentativa de responder às mesmas;
- na releitura, para encontrar indícios textuais que possibilitem a compreensão, o que permitirá ao leitor um processo de revisão das informações novas contidas no texto;

- no diálogo sobre as informações (objetivas e subjetivas) do texto, que, no contexto da sala de aula, se deverá alargar aos colegas e ao professor, cabendo a este último conduzir o aluno e agulhá-lo com o conteúdo temático estudado;
- na elaboração de resumos, que deverá constituir uma síntese global do significado dos textos lidos e das representações do mundo que o leitor perceber e ser, consecutivamente, uma estratégia de elaboração e organização do conhecimento (Morim, 2013, p. 13).

As atividades de pós-leitura são também amplas e possibilitam ao professor um momento de revisão geral do texto junto dos estudantes, de forma que os objetivos da aula sejam alcançados. Nessa etapa, é possível também um desenvolvimento maior da autonomia dos alunos, visto que, após a realização de breves atividades mediadas em sala pelo professor, ele também pode estender esse momento para fora da sala de aula, pedindo o desenvolvimento de atividades em casa.

Essas três etapas de trabalho com o TL viabilizam a elaboração de diversas atividades, das mais variadas formas. Assim, combate-se a crença de que, ao levar o texto literário para a sala de aula, apenas a compreensão escrita estará sendo desenvolvida. De fato, dentre as habilidades comunicativas a serem desenvolvidas na aula de língua, o foco na compreensão escrita é, comumente e por questões óbvias, o mais adotado para o trabalho com o TL. Entretanto, pontuamos que é possível desenvolver as quatro habilidades ao trabalhar um texto da literatura, enfatizando ora uma, ora outra, ou mesmo traçando uma sequência didática que englobe as quatro.

Takahashi (2008) aponta que é comum dentre os manuais de línguas a utilização de um suporte em áudio para os textos escritos, incluindo os literários. Contudo, também é possível desenvolver a compreensão oral a partir de outros materiais autênticos, como a declamação de um poema, tipo de material facilmente encontrado on-line. Ou, em outros casos, quando o professor faz uma leitura guiada em voz alta com a turma, o estudante também estará entrando em contato com um registro oral do texto.

Neste mesmo sentido, quando o professor pede que o aluno leia em voz alta, ou suscita na turma comentários e opiniões, a expressão oral estará sendo trabalhada. Nesse último caso, quando o aluno é levado a demonstrar suas opiniões e visões sobre o texto, procurando argumentar na língua-alvo, Takahashi (2008) pontua que estaria se tratando de uma tarefa tripla, ou seja, de compreensão do texto, de interpretação e de expressão de uma resposta imediata.

Assim como a compreensão escrita, o desenvolvimento da habilidade de expressão escrita é uma das possibilidades mais usuais nas aulas de línguas. Takahashi (2008) aponta que, normalmente, tanto nas aulas de língua quanto de literatura, o TL será utilizado como uma “fonte de informações e referências para a produção de uma atividade escrita, seja um resumo, uma verificação de leitura sob a forma de questões dissertativas, um comentário ou mesmo uma produção de texto do mesmo gênero da obra lida” (Takahashi, 2008, p. 40).

Dessa forma, notamos como são plurais as possibilidades de trabalho com o TL no processo de ensino-aprendizagem de LEs. Entretanto, para que o texto seja trabalhado ressaltando-se todas as suas potencialidades, é preciso que o professor esteja atento ao seu papel de mediação entre aprendiz e texto e ao repertório que irá selecionar para sua turma, levando em consideração as necessidades e os interesses dos alunos. Além disso, quando o TL é trabalhado dessa forma, ele pode ser importante instrumento para o desenvolvimento de todas as habilidades comunicativas compreendidas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, desde que os objetivos de seu trabalho na aula sejam claros e as atividades desenvolvidas abarquem os três momentos da leitura do texto.

A seguir, apresentaremos um panorama de como a literatura tem sido abordada em pesquisas acadêmicas brasileiras inseridas na área de PLE.

3.4 Literatura e PLE

Abordamos, até aqui, alguns pressupostos de como trabalhar a literatura em contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras de maneira geral e pudemos ter uma ideia de como esta questão tem se fortalecido dentro do campo da Linguística Aplicada. Entretanto, considerando que este trabalho insere-se no contexto específico de língua de acolhimento, interessa-nos compreender como - e se - o debate sobre a inserção de textos literários nas aulas de PLE e de PLAc tem se estabelecido no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Dessa forma, apresentaremos a seguir, no Quadro 2, um levantamento de publicações científicas brasileiras que versam sobre a relação da literatura com o ensino da Língua Portuguesa para falantes de outras línguas. Para realizar este breve levantamento, foram consideradas as diferentes terminologias para este tipo de ensino, sejam elas Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Língua Adicional (PLA), Português para Falantes

de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua de Herança (PLH), dentre outras. As buscas foram feitas no mecanismo virtual de pesquisa Google Acadêmico, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nos repositórios das instituições universitárias brasileiras que oferecem habilitação em português como língua estrangeira e/ou segunda língua (UnB, UFBA, UNICAMP e UNILA). Desse modo, mesmo com uma pesquisa ampla nos repositórios on-line, ressaltamos que não se trata de um levantamento fechado, podendo haver outras produções que não foram listadas aqui. Também sublinhamos que foram consideradas apenas as produções brasileiras sobre esta temática, mas durante as pesquisas notou-se a forte presença do debate em trabalhos portugueses.

As produções aqui levantadas estão divididas em três modalidades diferentes: Monografia, Dissertação e Tese⁷. No quadro a seguir, estão listadas estas produções por ordem cronológica de publicação. Em seguida ao quadro, apresentaremos brevemente os pressupostos e conclusões desses trabalhos para delimitar suas contribuições na área do ensino de PLE em interface com a literatura. Para tal, não seguiremos a ordem cronológica adotada no quadro, mas faremos um agrupamento dos trabalhos por temáticas, procurando mostrar como literatura e PLE se fundem em alguns campos de debate, sendo eles: materiais didáticos, propostas pedagógicas, exame de proficiência e formação de professores.

Quadro 2. Produções acadêmicas na interface entre literatura e PLE.

Referência	Título	Tipo de produção	Instituição vinculada
Fornari (2006)	O texto literário na aula de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência	Monografia	UFRGS
Luz (2007)	A estética nas aulas de português como segunda língua: um estudo de caso	Dissertação	UnB

⁷ Optamos por não abarcar artigos e ensaios sobre a temática, mas pôde-se perceber durante as pesquisas que este debate tem aumentado nestes tipos de produção atualmente.

Takahashi (2008)	Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil	Dissertação	USP
Almeida (2014)	Textos literários em livros didáticos de Português Brasileiro como Língua Estrangeira: uma análise multimodal	Dissertação	UnB
Takahashi (2015)	Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual	Tese	USP
Gonçalves (2019)	O uso da literatura no ensino de Português Língua Estrangeira numa abordagem intercultural	Tese	CEFET-MG
Souza (2019)	Ensino de Português Língua Estrangeira pelo viés literário: revisitando as representações do feminino	Dissertação	Unesp, Araraquara
Killner (2021)	A presença de textos literários no exame Celpe-Bras	Tese	Unesp, Araraquara
Ribeiro (2021)	A literatura nas aulas de português e espanhol como língua adicional no ensino superior da UNILA	Tese	Unioeste

Fonte: elaboração própria.

Com nove recorrências encontradas dentre as pesquisas acadêmicas brasileiras, notamos que a temática literária no ensino-aprendizagem de PLE tem se tornado cada vez mais recorrente a partir de 2019, mas já vem sendo abordada em eventuais produções desde 2006.

A seguir, traçaremos um breve comentário sobre estas produções, divididas, como dito anteriormente, em quatro diferentes perspectivas: análise de materiais didáticos, proposição de propostas pedagógicas, exame de proficiência e formação de professores.

Na modalidade de análise de materiais didáticos, temos os trabalhos de Takahashi (2008) e Almeida (2014). Apoiando-se nos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa, da leitura e da enunciação, Takahashi (2008) analisa como os textos literários são abordados no ensino de PLE. Para tal análise, a autora procura elencar as expectativas de estudantes estrangeiros quanto ao uso da literatura brasileira nas aulas de língua portuguesa e a abordagem desses textos em quatro materiais de PLE. Para Takahashi (2008), o texto literário é bem aproveitado em uma aula de língua estrangeira quando deixa de ser apenas um pretexto para o trabalho de tópicos gramaticais, sendo abordado de forma contextualizada e aproveitando seu caráter literário.

Para definir o que entende por literatura, Takahashi (2008) apoia-se em dois pontos fundamentais: a origem etimológica da palavra, que designa a arte de escrever, e a noção, forte a partir da segunda metade do século XXI, de que o “literário” é “todo e qualquer uso estético da linguagem (Naturel, 1995, p. 7-9), incluindo seu valor sociocultural” (Takahashi, 2008, p. 21).

Quanto ao trabalho com a literatura pelos livros didáticos analisados por Takahashi (2008), a autora ressalta que essa é uma produção fechada, não possuindo a versatilidade de um planejamento de curso para uma turma específica, por isso, para que o texto seja trabalhado em suas amplas possibilidades, o papel de mediação do professor é muito importante.

Na mesma linha de análise de material didático encontra-se o trabalho de Almeida (2014), cujo objetivo é verificar a incorporação dos textos literários em livros didáticos de PLE a partir de uma análise multimodal. Em seu trabalho, Almeida (2014) parte da crença de que a literatura tem um grande potencial de difundir não só a língua, mas também a cultura e a história de um povo.

O desenvolvimento de propostas pedagógicas para o trabalho da literatura em contexto de PLE é o eixo mais recorrente dentre as produções levantadas, sendo elas Fornari (2006), Luz (2007), Takahashi (2015), Gonçalves (2019) e Souza (2019).

Em seu trabalho, Fornari (2006) faz uma discussão sobre a relação entre língua e cultura, procurando, a partir de tal relação, refletir sobre o papel da literatura colocada em prática na sala de aula de PLE. O contexto do trabalho é um curso de Contos e Crônicas do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE-UFRGS), composto por 60 horas e ministrado a alunos do nível intermediário I.

Nessa produção, a literatura é entendida como uma arte, uma representação de determinada realidade por meio de “um trabalho especial com a linguagem” (Fornari, 2016, p. 15). Dessa forma, a autora considera literatura de maneira ampla e geral e seu “sentido está além do aspecto textual e pode ser depreendido a partir da subjetividade, da vivência e da concepção de mundo de determinado tempo ou local” (Fornari, 2006, p. 15).

Em nova produção, Takahashi (2015) parte das expectativas e preferências de estudantes de nível avançado do Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em relação ao trabalho com o texto literário em sala de aula. Seu objetivo é fazer uma discussão das contribuições que a leitura destes tipos de produção pode trazer para a sala de aula de PLE. A autora salienta a necessidade de trabalhar com atividades que levem em consideração o perfil do aluno-leitor, bem como suas expectativas e preferências em relação aos textos abordados. Novamente, a autora reforça a importância do papel mediador do professor quando se está trabalhando com literatura em sala de aula de língua estrangeira.

Procurando explicitar o potencial do texto literário para promover uma abordagem intercultural nas aulas de PLE, Gonçalves (2019) discute o uso dessas produções na prática docente no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e nas unidades didáticas produzidas pelos professores de PLE do referido Centro. É feita também uma análise do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) e como as atividades compartilhadas nesta rede podem ser uma fonte de promoção da abordagem intercultural na área de PLA. Tal trabalho parte de uma análise qualitativa, sob a metodologia do estudo de caso.

Em Gonçalves (2019), também encontramos a percepção de que, muitas vezes, o texto literário é trabalhado como mero pretexto para a gramática. O autor elenca também os pretextos de exploração lexical, fonológica e compreensão escrita.

Como apontado anteriormente, no trabalho de Gonçalves (2019) é feita uma análise das aulas de docentes do CEFET-MG. São quatro professores que compõem a pesquisa, sendo um deles responsável pelo *Módulo de Produção Textual de PLE*, um curso de extensão para nível intermediário, que se insere dentro do Programa de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), oferecido pelo CEFET-MG. Entretanto, apesar do contexto de PLAc aparecer no estudo aqui analisado, pouco é discutido sobre as especificidades deste ensino e como elas podem influenciar no trabalho com o texto literário. Por isso, foi feita a escolha de manter a pesquisa na área de PLE, visto que seu objetivo é analisar de forma mais ampla este contexto.

Em Souza (2019), tem-se um estudo mais específico com a literatura, em que a pesquisadora-professora propõe um trabalho com o romance *As meninas*, da autora brasileira Lygia Fagundes Telles, procurando ilustrar e discutir com alunos de PLE a herança patriarcal presente na literatura brasileira. A proposta é pensada para alunos de nível avançado ou avançado superior, a partir dos níveis de proficiência propostos pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Souza (2019) parte dos pressupostos teóricos de Umberto Eco (2011) e Antonio Candido (2004) para definir o que entende por literatura ou texto literário em seu trabalho. Assim, para a autora, esse tipo de produção refere-se “aos textos produzidos pela humanidade ao longo dos tempos [...], possuindo um valor através das sociedades, como parte de suas culturas, lidos por prazer ou de maneira pragmática e que podem ser analisados enriquecendo nossos saberes” (Souza, 2019, p. 35). Dessa forma, a autora compreende que, por meio do contato com a literatura, “podemos conhecer costumes, crenças, hábitos de um povo e assim, o aprendente estrangeiro pode compreender atitudes que lhe causam estranheza” (Souza, 2019, p. 96).

Por fim, em Luz (2007), temos novamente uma proposta pedagógica com o texto literário, entretanto, ele não é tratado de forma central na aula, sendo colocado dentre os “elementos estéticos” reunidos pela autora, sendo eles também música popular, filme, pintura e fotografia. A autora propõe quatro aulas de intervenção em um curso de português para estrangeiros, de nível avançado I, situado em Brasília.

Dentre esses elementos estéticos, a literatura é trabalhada a partir de contos e poemas e, segundo a autora, os elementos estéticos foram usados como base para a apresentação de atividades que tinham por objetivo auxiliar no desenvolvimento das quatro habilidades

linguísticas e explorar questões estéticas como contemplação, percepção, reflexão e opinião. Além disso, buscou-se promover uma maior interação entre os estudantes, criando-se espaços de discussão e de compartilhamento de ideias. Luz (2007, p. 10) propõe também

[...] tentar perceber se o deslocamento desses elementos estéticos que, geralmente, são periféricos, nas aulas de ensino de idiomas, para a posição central na dinâmica das aulas favoreceu o ambiente de ensino e aprendizagem motivando os alunos para aprendizagem da Língua Portuguesa, se provocou um maior interesse dos mesmos pela cultura brasileira e se fomentou mudanças no próprio processo de ensino/aprendizagem colaborando para uma aprendizagem mais autônoma dos alunos. As informações construídas durante a pesquisa sinalizaram uma boa receptividade dos alunos a introdução desses elementos estéticos. No entanto, sinalizaram, também, a necessidade de um tempo maior para o trabalho de intervenção para a obtenção de resultados mais abrangentes.

Killner (2021, p. 09), por sua vez, busca, com seu trabalho, “suprir uma carência que identificamos na área de avaliação e no ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que nos deparamos com uma escassez de estudos que se dedicam às contribuições do uso da literatura em exames de proficiência”. A autora parte de dois pressupostos sobre a relação língua/literatura e literatura/exame de proficiência para traçar suas discussões. Em relação ao primeiro, Killner (2021, p. 09) aponta a literatura como componente essencial no trabalho com uma LE, visto que ela promove “a ampliação de horizontes históricos, sociais, políticos, geográficos, situacionais e pode, ainda, ser um andaime que suscita a identificação, o (re)conhecimento e a representatividade da língua-cultura do aprendente”. Em consonância a isso, a autora pontua, em seu segundo pressuposto, que os exames de proficiência em língua estrangeira possibilitam o acesso social à nova língua e devem fazer uso também da literatura, dado que, além de seu caráter social, ela também se mostra como um texto autêntico válido para a avaliação de uma proficiência linguística.

A partir desses pressupostos, a autora procura confirmar se há de fato uma importância em relacionar literatura com exames de proficiência. Para tal, a autora faz um levantamento da presença/ausência de textos literários no exame brasileiro Celpe-Bras, nas edições de 2009 a 2018. Além disso, este levantamento também analisa a frequência desses textos e a produtividade associada a eles. Durante suas análises, Killner (2021) percebe que, no período analisado, o exame Celpe-Bras apresenta apenas um texto classificável como literário em uma perspectiva restritiva do termo. Este texto é um poema, trabalhado na parte de produção oral do exame como elemento provocador. Entretanto, a autora amplia a noção de literário, considerando também as recorrências de outros gêneros, normalmente associados a uma esfera jornalística, como histórias em quadrinhos (HQ), tiras cômicas ou tirinhas, charges e cartuns.

A escolha de abarcar também esses gêneros como literários é justificada pela autora:

Além dos inúmeros potenciais comunicacionais, efeitos de sentido, estéticos e estilísticos, textos como HQ e tirinhas têm sido muito importantes para introduzir junto do público acadêmico e escolar, de forma mais descontraída, grandes clássicos da língua portuguesa. Obras como as de Machado de Assis e Clarice Lispector têm ganhado cada vez mais popularidade entre os jovens leitores, confirmando que HQ também são textos literários. Para além dessa informação, os textos analisados, oriundos da esfera jornalística, têm linguagem acessível e circulam socialmente, bem como podem ser percebidos em culturas diferentes, e também trazem a possibilidade de uso de um código misto, ou seja, tirando partido quer da linguagem verbal, quer da não verbal, o que pode contribuir para ampliar a capacidade interpretação do leitor (Killner, 2021, p. 157).

Em Ribeiro (2021), temos o único trabalho aqui levantado voltado para a formação de professores. A autora analisa se e como a literatura é abordada no ensino de Português Língua Adicional (PLA) e Espanhol Língua Adicional (ELA), disciplinas obrigatórias para os cursos de graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Assim, Ribeiro (2021) coleta seus dados por meio da aplicação de questionários a docentes de PLA e ELA da UNILA, bem como a estudantes graduados entre 2018 e 2019. Com a análise dos dados coletados a partir desses questionários, a autora procura verificar, em seu trabalho, se a literatura se mostra presente nas aulas de língua adicional da universidade. Em caso de negação ou afirmação dessa busca, Ribeiro (2021) analisa, respectivamente, por quais motivos os TJs não estão presentes nas referidas aulas e/ou de que forma eles têm sido trabalhados.

Ribeiro (2021, p. 06) pontua como resultado de sua análise que

[...] a literatura não esteve presente em uma minoria das disciplinas de LA da UNILA, contudo, chama a atenção o fato de que o texto literário, por vezes, não é utilizado em razão da priorização de textos do gênero acadêmico. Entende-se que há espaço para que textos de diversas esferas sejam trabalhados nas disciplinas de PLA e ELA, inclusive os do âmbito literário. Em situações em que o trabalho com a literatura ocorre, identificou-se que este trabalho, em certos casos, é pautado em uma perspectiva de letramento crítico, já em outros, o texto literário parece servir como pretexto ao ensino de conteúdos linguísticos, prática a ser repensada a fim de promover a formação crítica almejada pela UNILA.

Como dito anteriormente, o trabalho de Ribeiro (2021) é de extrema importância por tratar da perspectiva de formação de professores de LE, em especial PLE, para o trabalho com a literatura. Pelo levantamento, notamos que esse tópico ainda é carente de produções acadêmicas, apesar dos trabalhos sob a perspectiva de propostas pedagógicas, já apresentados, poderem traçar um direcionamento aos professores que desejam iniciar esse tipo de trabalho.

Nesse sentido, é preciso ressaltar a importante iniciativa do Ministério das Relações Exteriores do Brasil com a publicação de um guia curricular que visa orientar os professores

de PLE a trabalharem com a literatura brasileira em sala de aula. Assim, a *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (2020) é um guia curricular inserido no contexto da coleção *Propostas curriculares para ensino de português no exterior*. Até o momento, seis volumes foram publicados⁸:

- Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola (2020);
- Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa (2020);
- Literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior (2020);
- Português para praticantes de capoeira (2020);
- Português como língua de herança (2020);
- Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância (2021).

Essa coleção é uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores, em parceria com a Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG), cujo objetivo, segundo o texto de apresentação da coleção, é “preencher uma lacuna metodológica” nas unidades de rede de ensino de português do Itamaraty. Dessa forma,

os guias curriculares permitem harmonizar o conteúdo dos cursos de português oferecidos pelos centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior que, juntamente com os leitorados, constituem uma rede de ensino de português criada há cerca de oitenta anos e que hoje atende milhares de alunos em diversos contextos (Brasil, 2020, p. 05).

Entretanto, apesar desses guias terem sido criados com este objetivo específico para os trabalhos de ensino de português no exterior, o documento reforça que eles podem também serem utilizados por outros públicos, com as devidas adaptações:

Embora pensadas a partir das necessidades de sua rede de postos, as propostas não se destinam exclusivamente ao ensino de português pelos centros culturais e núcleos. Professores, pesquisadores e estudantes de quaisquer instituições poderão beneficiar-se desse pioneiro esforço de reflexão como referência para o desenvolvimento de suas práticas docentes e de pesquisa. Almeja-se que a publicação, a implantação e as revisões desse exercício de sistematização do ensino de português pelo Brasil no exterior contribuam para aperfeiçoar a diplomacia cultural e educacional brasileira e para a maior difusão de nossa língua no mundo (Brasil, 2020, p. 05-06).

⁸ Todas as propostas estão disponíveis para *download* gratuito no site da Fundação Alexandre de Gusmão: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1153>.

Consideramos, portanto, essa uma importante iniciativa de política linguística para a divulgação e valorização da língua portuguesa no mundo. Com temas extremamente pertinentes, a coleção desenvolve questões tanto já bem estabelecidas no contexto de pesquisa de PLE - como para falantes de espanhol - quanto pontos pouco abordados - como para praticantes de capoeira e, o que nos interessa aqui, a literatura.

Em relação à proposta para cursos de literatura, o documento informa que esta “configura-se como um referencial curricular sistematizado que visa oferecer orientações a profissionais que atuam no ensino de português como língua estrangeira (PLE)” (Viana, 2020, p. 07). Entretanto, assim como a coleção de modo geral, também esta proposta específica pode ser utilizada em outros contextos além dos que mobilizaram sua criação:

Embora tenha como destinatários os professores que atuam em atividades de ensino vinculadas à Rede Brasil Cultural do MRE, o alcance da proposta, em nossa compreensão, é bem mais amplo, e entendemos que, por sua abrangência, ela pode contribuir para o trabalho pedagógico com a literatura, com forte exploração de suas potencialidades, também em outros contextos de ensino de português língua estrangeira (Viana, 2020, p. 07).

Consideramos, dessa forma, que nosso trabalho confirma a abrangência da proposta, visto que ela foi um importante documento norteador para o desenvolvimento do minicurso em que os dados desta pesquisa foram coletados, em contexto de PLAc. Além disso, supre uma lacuna na formação de professores para o trabalho com a literatura, visto tanto na discussão traçada na seção anterior quanto no levantamento teórico apresentado no Quadro 2.

A proposta defende uma abordagem intercultural da literatura na sala de aula de PLE, visto que esta perspectiva oferece a possibilidade do “aprendiz de português como língua estrangeira adentrar representações de aspectos da diversidade cultural brasileira, em perspectivas histórica, social e estética” (Viana, 2020, p. 10). Desta forma,

o documento referencial apresentado configura-se como parâmetro em dimensões múltiplas. Ele pode, inicialmente, ser considerado texto teórico formador, visando desenvolver ou ampliar o conhecimento e sensibilização de professores de PLE em relação ao trabalho com a literatura. No plano pedagógico, a proposta apresenta descrição e discussão de atividades a serem implementadas, mostrando-se operacionalmente relevante. Além disso, apresenta-se nas orientações uma proposta de classificação das obras da estante básica de literatura brasileira da Rede Brasil Cultural, em consonância com níveis de proficiência do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR). O documento consiste, portanto, em referência curricular para a formação de professores e guia pedagógico para a prática docente em relação à literatura brasileira, em contextos de ensino de PLE, tanto para o oferecimento de cursos específicos e outras atividades focalizando autores/obras ou períodos literários específicos, quanto para inserção e exploração de textos literários em cursos regulares de língua (Viana, 2020, p. 10).

Assim, notamos que o debate sobre a inserção da literatura no ensino-aprendizagem de PLE tem se tornado cada vez mais comum. Interessa-nos, portanto, analisar se o mesmo tem ocorrido no campo de ensino de PLAc, o que abordaremos na subseção seguinte.

3.5 Literatura e PLAc

O levantamento apresentado na subseção anterior mostra a pluralidade de trabalhos que tratam sobre o uso da literatura em aulas de PLE. Entretanto, quando deixamos esse contexto mais específico e procuramos por produções científicas brasileiras que versam sobre a literatura em contexto de PLAc, são poucos os resultados encontrados. Em decorrência dessa baixa recorrência, consideramos aqui todo tipo de produção científica, não apenas os três tipos (Monografia, Dissertação e Tese) elencados no levantamento anterior.

Portanto, apresentaremos a seguir cinco produções, divididas entre Trabalho de Conclusão de Curso, artigo em revista, capítulo de livro, publicação em anais de evento e monografia. Entretanto, três dessas cinco recorrências referem-se ao mesmo trabalho, assinado pela autora em conjunto com sua orientadora, fato que corrobora a acepção inicial de que este tipo de trabalho na aula de língua de acolhimento ainda é pouco explorado.

Para levantamento desses dados, foram utilizadas as mesmas plataformas elencadas na subseção anterior. Os dados estão sintetizados no quadro a seguir e é importante ressaltar novamente que esse é um levantamento geral, podendo haver outros trabalhos não contemplados nesta análise.

Quadro 3. Produções acadêmicas na interface entre literatura e PLAc.

Referência	Título	Tipo de produção
Soares (2016)	"Rakonte Mwen": um projeto de ensino do português brasileiro como língua de acolhimento para imigrantes haitianos	Trabalho de Conclusão de Curso
Soares; Tirloni (2017)	<i>Rakonte Mwen</i> : um projeto de ensino do português brasileiro a imigrantes haitianos a partir da	Artigo em revista

	literatura popular	
Soares; Tirloni (2019)	Literatura popular em projeto de ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes haitianos	Capítulo de livro
Oliveira; Vitorino; Martins (2020)	Literatura como arte de acolhimento para refugiados	Anais da Feira de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal Catarinense - Trabalhos Ensino Médio Integrado
Melo (2022)	A Literatura no projeto de extensão “Línguas e culturas para a integração”: Reflexões sobre práticas de oralidade	Monografia

Fonte: elaboração própria.

Em seu Trabalho de Conclusão de Curso, Soares (2016) apresenta o projeto “Rakonte Mwen”, “conte para mim” em crioulo haitiano, um projeto de contação de histórias que trabalha a literatura popular com o público de haitianos imigrantes. Para o planejamento e avaliação dos resultados, a autora utilizou a metodologia intervencionista da pesquisa-ação e, para a implementação da proposta pedagógica, foi utilizado o método da Pedagogia de Projetos. Inserida neste contexto, Soares (2016, p. 02) objetiva, em seu trabalho, “propor o ensino da língua majoritária do Brasil como Língua de Acolhimento, através de um projeto didático alicerçado pela literatura popular haitiana”.

Partindo das teorias acerca do ensino de uma língua sob a perspectiva do acolhimento, Soares (2016) justifica sua proposta de trabalho com a literatura em contexto de PLAc a partir da perspectiva de que, ao fazer isso, destacam-se “aspectos identitários de um povo como relevantes, o que nos leva a reputar o ensino baseado na literatura como perspectiva de compreensão e inserção de um sujeito no país que o acolhe” (Soares, 2016, p. 03). É pela literatura popular do país de origem do público do projeto que a autora faz o processo de acolhimento desses alunos, proporcionando, portanto, a aproximação entre a acolhida e o TL.

Soares (2016) aponta que, em um contexto de PLAc, é preciso não só apresentar a cultura brasileira ao estudante migrante, mas também reconhecer e valorizar sua própria

cultura. Essa apresentação da cultura do país de acolhida é importante para a inserção do sujeito na nova sociedade, mas deve-se evitar a “aculturação do outro”, que Soares (2016, p. 11) considera como um “processo de ‘apagamento cultural’ de um grupo minoritário”. A autora ainda salienta que

[...] é um equívoco ignorar as crenças, os aspectos identitários daquele que compartilha o espaço de vivência conosco, como se o estranho devesse se moldar e, não obstante, aprender, internalizando passivamente aspectos que caracterizam a cultura nacional majoritariamente reconhecida (MENDES, 2010). O ato de afirmação cultural por meio da literatura popular é uma atividade duplamente benéfica, que permite o domínio da língua portuguesa e a preservação da cultura de origem daqueles que deixaram seu país e representam uma minoria no Brasil (Soares, 2016, p. 11).

Dessa forma, ao escolher trabalhar com contos populares do país de origem do aluno, Soares (2016, p.14) parte do pressuposto de que

[...] a literatura desempenha papel de afirmação identitária, por comportar elementos culturais de um povo, mas não se limita a esta função. Dessa forma, os contos populares não se encerram no espelhamento de características de um povo/nação, são elementos complexos, condensadores de lampejos culturais diversos, autônomos em seu significado [...]

Assim, em seu trabalho, Soares (2016) parte de uma definição ampla de literatura, considerando-a uma expressão cultural de um povo e rica em heterogeneidade, possibilitando uma conciliação entre a cultura do aprendente e a cultura do país acolhedor.

Em posteriores publicações, em forma de artigo em revista e capítulo de livro, Soares e Tirloni (2019, p. 98) discorrem sobre o mesmo projeto de contação de histórias e reforçam esta característica “duplamente benéfica” do trabalho com a literatura popular em PLAc. Além disso, as autoras salientam que apesar de apresentar um público bem delimitado de PLAc - estudantes haitianos - este trabalho pode ser ampliado para todos os públicos da língua de acolhimento, podendo servir como norteador de outros trabalhos.

O título do projeto, “Rakonte mwen”, foi escolhido pelos alunos para dar nome ao *blog* em que as produções feitas durante o curso foram postadas. A criação deste espaço virtual foi feita com o objetivo não só de registrar as produções realizadas durante as aulas, como também de divulgar a literatura haitiana. Posteriormente, a pedido dos alunos, o nome do *blog* foi expandido para “Rakonte Mwen: Kilti Laka”, que em tradução do crioulo haitiano significa “Conta pra mim: cultural da minha terra”.

O projeto contou com 18 horas totais e fez parte do curso de nível intermediário de “Português para Estrangeiros” da UFFS. Foram seis aulas, em que foram trabalhados de maneira conciliatória tanto contos da literatura popular haitiana quanto brasileira. O trabalho de comparar as produções literárias populares dos dois países permitiu ao projeto um acolhimento “para além do aprendizado do português como ‘instrumento’ para as relações básicas cotidianas” (Soares; Tirloni, 2019, p. 98), apresentando aos estudantes uma “manifestação artística da língua por meio da literatura popular”.

Além dos trabalhos de Soares (2016) e Soares Tirloni (2017, 2019), ressaltamos também a monografia desenvolvida por Melo (2022), produção mais recente encontrada. Inicialmente, elencamos este trabalho dentre as produções relativas ao PLE, visto que a autora denomina que o trabalho se insere na aprendizagem de Português como Língua Adicional. Entretanto, quando fazemos a leitura crítica da publicação, notamos que, na verdade, o trabalho insere-se em um contexto de língua de acolhimento, dado que é aplicado no projeto de extensão da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), denominado *Línguas e Culturas para a integração*. Segundo a autora, “esta ação de extensão atende à população de migrantes e refugiados que residem na cidade de Foz do Iguaçu e região, tendo como seus principais objetivos promover a integração linguística e cultural dessas pessoas a este novo país” (Melo, 2022, p. 9).

Ressaltamos que o termo “PLAc” não é utilizado em nenhum momento durante o trabalho, mas a autora se vale de termos como “país de acolhida” e “língua de acolhimento”, mesmo que por poucas vezes. Além disso, caracteriza a situação de deslocamento dos aprendizes e as necessidades específicas desse público.

Melo (2022) trabalha com diferentes textos literários durante quatro aulas do projeto, com o objetivo de desenvolver a competência oral dos estudantes. As obras trabalhadas são: *Eloísa e os bichos* (2013), de Jairo Buitrago e ilustração de Rafael Yockteng; *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus; *Inabalável* (2007), de Wangari Maathai; *Elza* (2018), de Zeca Camargo, e *O sol na cabeça* (2018), de Geovani Martins.

Em sua conclusão, Melo (2022) reforça que o trabalho com a literatura neste contexto pode ser importante fator para o acolhimento do sujeito em situação de deslocamento forçado, concepção com a qual concordamos:

Ao pensar em aulas de Português como língua adicional e de acolhimento, que utilizem a Literatura leva-se em consideração que ela pode ser uma ferramenta que ativa a imaginação, desperta sentimentos, aguça a curiosidade e estimula a vontade dos/as estudantes de perguntar, expor suas opiniões, sensações etc., possibilitando o trabalho da oralidade em situação de uso. Com este objetivo, as aulas de estágio 3 para o curso Línguas & Culturas para a integração foram planejadas para que a Literatura atravessasse a vida dos/as estudantes, de maneira que mediasse o conhecimento, colaborasse na aprendizagem linguística e cultural, além de auxiliar no acolhimento deles e delas neste novo país que passaram a residir (Melo, 2022, p. 55).

Além disso, concordamos com a autora na medida em que ela afirma que, no contexto de língua de acolhimento, a literatura pode se apresentar como uma

[...] ferramenta importante e potente para a mediação das relações humanas em contextos adversos, de forma que haja intervenções nas relações dessas pessoas que estão na condição de migração e refúgio, tanto entre elas, como entre elas e o restante das pessoas que residem o país para o qual elas se mudaram. Além da literatura promover essas intervenções, ela também pode reestruturar a vida dos leitores, de modo que eles/as dominem suas realidades e tornem-se sujeitos, como afirma Freire [...] (Melo, 2022, p. 57).

Por fim, comentamos o trabalho desenvolvido por Oliveira, Vitorino e Martins (2020). Essa produção se mostrou muito particular durante o levantamento e foi feita uma ampla reflexão se ela entraria nesta análise, visto que é apenas um resumo publicado em anal de feira científica, com poucas informações específicas sobre o desenvolvimento das atividades (principalmente por ainda estar em andamento), tendo o total de duas laudas. Entretanto, a consideramos de extrema relevância para o fomento do diálogo entre literatura e PLAc, visto que é um trabalho desenvolvido por estudantes do ensino médio sob a supervisão de uma professora do Instituto Federal Catarinense. Assim, consideramos extremamente relevante e importante que um tema tão pouco abordado nas produções acadêmicas seja de interesse de estudantes ainda do nível básico de ensino. Para justificar a abordagem da literatura no contexto de migração, as autoras pontuam:

Segundo Edward Said: “O exílio [...] é terrível de experienciar. Ele é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e o seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada”. Nesse sentido, diante da necessidade que o refugiado tem de ressignificar-se como sujeito, a literatura surgiria como uma possibilidade de recriar a realidade. Considerando que, quem está longe do seu lugar de origem encontra no mínimo dois aspectos nesse espaço vazio – um, o de tentar ser acolhido no local de destino, o outro, de reconhecer-se ainda como sujeito – a função da literatura seria a de possibilitar ao imigrante tanto encontrar a si próprio como encontrar ao outro (Oliveira; Vitorino; Martins, 2020, s/p.).

No momento de publicação desse material, as autoras estavam ainda em fase de desenvolvimento do trabalho, que seria aplicado a partir de três diferentes oficinas:

[...] uma com foco em literatura comparada Venezuela-Brasil (utilizando temas comuns para seleção de textos das duas literaturas, de preferência em versões bilíngues – espanhol e português); uma em literatura brasileira (trabalhando textos de cada uma das regiões do Brasil, a partir de diferentes autores, para discutir aspectos culturais e sociais do país – e por contrapartida, do local de origem deles também) e, finalmente, uma de escrita literária (em que irá se propor o desenvolvimento de uma rede colaborativa de autores entre os alunos para produzirem crônicas – as quais serão publicadas em uma coletânea) (Oliveira; Vitorino; Martins, 2020, s/p.).

Essas oficinas serão aplicadas a um grupo de estudantes venezuelanos participantes de curso de PLAc do projeto de extensão *PIAR: Projeto intercultural de acolhimento a refugiados do IFC Campus São Francisco do Sul*. As autoras pontuam que esperam como resultados do projeto,

“influenciar no processo de integração de refugiados Venezuelanos em São Francisco do Sul através de uma interação literária mediada; compreender melhor o processo de integração de um refugiado com seu novo lugar; fortalecer o status da literatura como arte capaz de ressignificar a realidade e produzir uma coletânea de crônicas escritas pelos Venezuelanos” (Oliveira; Vitorino; Martins, 2020, s/p.).

Dessa forma, concordamos com a bibliografia aqui levantada na medida em que todas as produções consideram um caráter acolhedor da literatura em contexto de língua de acolhimento. Tal fator positivo dos textos literários é visto não só em aulas de LE, mas também em contextos de tensões geradas por diferentes fatores, como migração, guerras, luto, dentre outros. Nesse sentido, Petit (2010) afirma que, inserida em “espaços de crise”, a literatura possibilita a criação de metáforas sobre aquilo que o sujeito talvez não consiga formular, visto que “[...] ler permite iniciar uma atividade de narração em que se estabelecem vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais” (Petit, 2010, p. 32).

Nesse sentido, podemos relacionar esses espaços de crise com o exílio vivido pelo aprendiz de PLAc, exílio esse reforçado não só por sua condição de deslocado forçado, mas também por sua condição de aprendiz de uma língua estrangeira. A partir dos pressupostos de Revuz (1998), Bottura (2019) pontua:

Como Revuz (1998) defende, a língua estrangeira é o convite para o exílio. Ela se configura como um novo espaço para expressão do sujeito, sem, contudo, questionar a relação já instaurada entre sujeito e sua língua materna. É no exílio que o sujeito se confunde e inquieta-se diante das relações que estabelece com ele mesmo, com o Outro e com os saberes. Portanto, aprender uma nova língua vem perturbar o que já sabemos, uma vez que a língua “(...) é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1998) (Bottura, 2019, p. 16).

Para amenizar esse conflito intrínseco à aprendizagem de uma LE e, mais especificamente, ao contexto de PLAc, Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436) defendem que

é papel do professor de língua de acolhimento “i) amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua; e ii) estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele(a) e a sociedade anfitriã”.

Assim, consideramos que a literatura, em consonância ao ensino urgente da língua, pode ser importante fator para a amenização dos conflitos de aprendizagem citada pelas autoras. Além disso, consideramos que ela pode ajudar a estabelecer uma mediação entre o aprendente e a sociedade de acolhida, de forma que seja também um elemento acolhedor durante as aulas. Sob essa perspectiva, concordamos também com Candido (2004) sobre a relação entre literatura e direitos humanos.

O autor, em seu clássico ensaio “Direito à literatura” (datado originalmente de 1988), discorre sobre essa relação tão frutífera. Candido (2004) pontua que os nossos direitos podem ser divididos em “bens incompreensíveis” e “bens compreensíveis”, sendo os primeiros aqueles considerados amplamente pela sociedade como indispensáveis para todo ser humano - moradia, alimentação, vestimenta etc. Já o segundo tipo refere-se a questões “supérfluas”, como cosméticos, enfeites, dentre outras.

Entretanto, o autor afirma que a linha que separa essas duas categorias é muito tênue e difícil de fixar, posto que os critérios para se classificar algo como essencial ou não para o ser humano varia de acordo com cada época, cultura, camada social etc. Apesar disso, Candido (2004) defende que a literatura seja vista como um direito a todos os seres humanos, ou seja, como um bem incompreensível:

[...] eu lembraria que são bens incompreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (Candido, 2004, p. 173-174).

Dessa forma, consideramos que apresentar a literatura em sala de aula de PLAc significa não só a possibilidade de contato com a língua-cultura do país, mas também com um direito do sujeito em situação de deslocamento forçado.

Traçaremos na seção a seguir os procedimentos metodológicos que englobam esta pesquisa, apresentando a natureza da pesquisa, seu contexto de coleta de dados e a constituição do *corpus*.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos, inicialmente, em **4.1 Natureza da pesquisa**, a natureza desta pesquisa. Em um segundo momento, em **4.2 Contexto de pesquisa**, descreveremos os contextos de aplicação da pesquisa. A coleta de dados foi realizada durante um minicurso de leitura literária (de três encontros) ofertado por meio do projeto de extensão *Português Língua Entre Migrações* (PoLEM). Dessa forma, descreveremos inicialmente o PoLEM e, na sequência, apresentaremos a estrutura do minicurso.

Em seguida, em **4.3 Constituição do corpus**, apresentaremos o *corpus* coletado durante o minicurso, que é constituído por questionários aplicados aos alunos antes, durante e após o minicurso. Também apresentaremos o perfil dos estudantes do minicurso.

Por fim, em **4.4 Critérios de análise**, discutiremos como foi feita a categorização dos dados, criando-se os critérios analíticos para a observação e a mensuração dos dados.

4.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Lüdke e André (1986, p. 13), retomando Bogdan e Biklen (1982), definem a pesquisa qualitativa como aquela que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contexto direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Lüdke e André (1986) apontam ainda que a pesquisa qualitativa pode assumir diferentes formas, dentre elas a pesquisa de tipo etnográfico. Essa, por sua vez, caracteriza-se por ser a “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (Lüdke; André, 1986, p. 14). Rees e Mello (2011, p. 32) explicam que “o termo etnografia tem sido usado de maneira holística para se referir à descrição da cultura de uma comunidade ou sociedade, entendendo-se por cultura o que as pessoas precisam saber ou fazer para serem aceitas como membros de uma dada comunidade”.

4.2 Contexto da pesquisa

Esta seção está dividida em dois subitens que apresentarão, primeiramente, o projeto PoLEM e, em seguida, a estrutura de cada uma das aulas do minicurso em que foram coletados os dados.

4.2.1 Projeto *Português Língua Entre Migrações* (PoLEM)

O minicurso que será apresentado na próxima subseção foi aplicado aos estudantes do projeto de extensão *Português Língua Entre Migrações* (PoLEM), da Unesp de Araraquara. Tendo iniciado suas atividades na cidade no final de 2018, o projeto ainda é recente, mas já passou por diferentes estágios e reformulações. Para contextualizá-lo, utilizaremos trabalhos já publicados pelos integrantes do projeto (Fiorelli *et al.*, 2021; Sene, Matos e Gileno, 2021; Fiorelli, 2022) e minha própria experiência como participante do projeto, no qual fui professora voluntária de 2018 a 2020 e coordenadora de 2021 a 2022.

Inicialmente chamado de Projeto *Português Língua de Acolhimento para Venezuelanos*, o projeto iniciou-se no final do segundo semestre de 2018 a partir de uma demanda levada aos professores do grupo de PLE da Unesp de Araraquara. Tal demanda era a de atender três famílias venezuelanas que acabavam de chegar à cidade, em um momento em que o fluxo migratório vindo da Venezuela era muito grande no país.

Essas três famílias compunham um grupo de aproximadamente 20 alunos, entre bebês, crianças, adolescentes e adultos. Para atendê-los, foi realizada uma parceria entre diferentes eixos sociais e educativos da cidade: a Diretoria de Ensino, que abriu as portas da escola da família para as aulas serem realizadas; a FCLAr/UNESP, representada pelos integrantes do grupo de PLE, que desenvolveram e ministraram, de forma voluntária, as aulas; a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, que promoveu a vinda dessas famílias para a cidade, apresentou a demanda para a faculdade e ofertou durante a realização das aulas o lanche dos estudantes; e a Prefeitura Municipal de Araraquara, que cedeu, por uma parceria com a Universidade, vales-transportes para as famílias e para os professores (Fiorelli *et al.*, 2021).

As aulas em 2018 ocorreram em caráter de urgência, portanto, aconteciam de forma intensiva, aos sábados durante manhã e tarde. O curso foi realizado de 03 de novembro de 2018 a 08 de dezembro de 2018, totalizando 40 horas/aulas (Fiorelli *et al.*, 2021). Ressalta-se que,

como dito anteriormente, os professores que trabalharam nessas aulas iniciais eram graduandos e pós-graduandos voluntários, que possuíam pouca ou nenhuma experiência com o ensino de PLAc:

[...] essa experiência foi nova para muitos dos envolvidos, em especial aos professores, que enfrentaram dificuldades e reflexões acerca do ensino para esse público tão específico e inédito para eles. Esse grupo de professores em formação contava apenas com experiência no ensino de PLE, sendo seu público-alvo, intercambistas na universidade (Fiorelli, 2022, p. 88).

No ano seguinte, 2019, outras famílias passam a chegar à cidade a partir do auxílio da Igreja, e o projeto atendeu, de março a dezembro daquele ano, 22 famílias, totalizando, aproximadamente, 100 alunos (Fiorelli *et al.*, 2021, p. 95). No primeiro semestre, com cerca de 30 aprendizes, decidiu-se diminuir a carga horária do curso, com as aulas acontecendo apenas no período da manhã, e dividir o grupo em dois: adultos e crianças. Fiorelli (2022, p. 88) aponta que essa divisão foi feita

[...] pelo fato de as crianças menores demandarem muita atenção dos pais, e poderiam atrapalhar o andamento da aula. Além disso, o conteúdo visto em sala foi planejado a princípio para o público adulto, não considerando as necessidades das próprias crianças. Dessa forma, com duas turmas, foi preciso dividir os PVs [professores voluntários] também, para que pudessem atender às necessidades do público infantil.

No segundo semestre de 2019, com o número de aprendizes chegando a 100, o curso passou por uma nova reformulação, já que esse número compreendia tanto os estudantes de 2018 e os do primeiro semestre de 2019, já mais avançados no conteúdo, quanto os novos estudantes, recém-chegados ao Brasil e com pouco domínio da língua.

Assim, os aprendizes foram agrupados em cinco turmas, nomeadas Acolhimento (AC, público adulto) e Placinho (público infantil) da seguinte forma:

- AC 1.1: turma iniciante 1 (aprendizes recém-chegados): 24 alunos;
- AC 1.2: turma iniciante 2 (aprendizes recém-chegados): 31 alunos;
- AC 2: turma pré-intermediário (aprendizes já residentes): 9 alunos;
- Placinho 1: crianças alfabetizadas; aproximadamente 5 alunos;
- Placinho 2: crianças não alfabetizadas; aproximadamente 5 alunos. (Fiorelli, 2022, p. 89).

Durante o ano de 2019, também foram desenvolvidas pelo projeto outras ações para além do ensino da língua e cultura do Brasil. Foram ofertadas quatro oficinas interculturais de diferentes temáticas e foi criada a Biblioteca do PLAc, que disponibilizava uma mala de livros, arrecadados por meio de doações, de variados gêneros e para diferentes idades, todos em português. Os alunos podiam consultar esses livros durante o intervalo das aulas e também emprestá-los para ler em casa (Fiorelli *et al.*, 2021, p. 96).

Com a chegada de 2020 e, conseqüentemente, da pandemia da Covid-19, novas reformulações se mostraram necessárias para o projeto:

Neste período, era uma preocupação de toda a equipe do projeto o desfalque no suporte linguístico que os alunos teriam se as aulas parassem por completo. Portanto, no final do mês de março de 2020, a equipe se reuniu para pensar nas estratégias que poderiam ser tomadas neste momento ainda tão desconhecido para todos. Nasce, então, a ideia do Português como Língua de Acolhimento on-line - PLAc on-line. Inicialmente, foram abertos dois grupos no aplicativo de conversas WhatsApp, criando, assim, um meio de comunicação mais rápido com os alunos. Um deles, destinado aos adultos e, o outro, destinado ao público infantil, representado pelas figuras dos pais. Os estudantes foram então avisados da nova ação do projeto e convidados a participar dos grupos (Sene; Matos; Gileno, 2021, p. 05).

Dessa forma, em 2020, o projeto, que passou a ser chamado de *PLAc on-line*, continua a atender o público que atendia nos anos anteriores, composto pelas famílias venezuelanas de Araraquara e de cidades próximas. Inicialmente, professores e pesquisadores integrantes do projeto descartaram a possibilidade de oferta de aulas síncronas, levando em consideração, a partir das experiências e observações feitas durante o período presencial, que poderia ser uma barreira o não acesso dos estudantes “a pacotes de internet e aparelhos eletrônicos necessários e disponíveis para esse tipo de atividade” (Sene; Matos; Gileno, 2021, p. 06).

Assim, o grupo criou um canal no *YouTube* para a disponibilização de videoaulas curtas, que posteriormente também foram disponibilizadas em uma pasta do *Google Drive*, compartilhada com os estudantes, que apresentaram o desejo de baixar as aulas para assistir quando estivessem sem internet, recurso não disponível na primeira plataforma citada. “A princípio, foram criadas duas *playlists* no canal: uma com conteúdos voltados ao público adulto (PLAc Adulto) e outra para o público infantil (PLAczinho)” (Sene; Matos; Gileno, 2021, p. 06).

Apesar dessa decisão inicial, Sene, Matos e Gileno (2021) pontuam que os professores sentiram, ainda no primeiro semestre, o desejo de um contato mais próximo com os estudantes, que acontecia até então apenas pelo *WhatsApp*. Dessa forma, os estudantes foram consultados sobre a possibilidade de realização de um encontro síncrono pela plataforma *Google Meet* e demonstraram grande interesse. Assim, “foram então realizados neste semestre dois encontros com os adultos. Neles, retomamos os conteúdos trabalhados nas videoaulas por meio de dinâmicas interativas e utilização de aplicativos on-line, tais como *Padlet* e *Jamboard*” (Sene; Matos; Gileno, 2021, p. 08). Além disso, o saldo final deste primeiro semestre foi muito positivo: “o PLAc on-line certificou de abril a julho de 2020 um total de 28 estudantes e foram produzidos e disponibilizados no canal um total de 43 vídeos: PLAc Adulto (23 vídeos),

PLAczinho (14 vídeos), Respiro Cultural (3 vídeos), Português em 3 minutos (3 vídeos)” (Sene; Matos; Gileno, 2021, p. 08).

Com a disponibilização das aulas de modo público no *YouTube*, outros alunos passaram a acompanhar as atividades do projeto e a integrar o grupo do *WhatsApp*. Assim, o PLAc on-line deixa de atender apenas o público venezuelano da região de Araraquara e passa a atender migrantes e refugiados residentes em todo o Brasil. No segundo semestre de 2020, para atender a este novo público, a equipe reformulou as videoaulas, tornando-as sistematizadas a partir de diferentes *playlists* e alinhadas a uma temática mensal. Os encontros síncronos também se tornaram recorrentes, acontecendo duas vezes ao mês, quinzenalmente, de forma a retomar e revisar os conteúdos apresentados nas videoaulas.

A equipe do PLAc on-line percebeu que a participação dos estudantes nos encontros síncronos era muito assídua, por isso, decidiu fazer no último mês de atividades do ano, novembro, apenas encontros síncronos, aos sábados (Sene; Matos; Gileno, 2021, p. 13). Essa última iniciativa serviu de base para uma nova e última reformulação do projeto no ano seguinte, em 2021. Notando a diversidade de estudantes e interesses de aprendizado, o projeto passou a ofertar minicursos mensais, de três encontros, aos sábados, com duração de 2 horas cada. Cada minicurso era formulado e aplicado por um professor voluntário, que contava com a ajuda de um professor-observador, que auxiliava também com questões técnicas do *Google Meet*. A partir dos arquivos do projeto, elencamos no quadro a seguir os minicursos ofertados durante o ano de 2021:

Quadro 4. Minicursos ofertados pelo projeto PLAc on-line em 2021.

Mês	Minicurso
Janeiro	Cultura brasileira: expressões populares do português brasileiro
Março	Sons e pronúncias do português brasileiro
Abril	Língua e cultura do Brasil por meio de músicas
Maio	Leituras em português: encontro com a literatura brasileira
Junho	Escrevendo em português: produção de textos em contexto brasileiro
Julho	Oficina: usando o <i>Canva</i> para divulgar seu trabalho
Julho	Cultura e danças brasileiras

Agosto	Língua e cultura do Brasil por meio de músicas II
Setembro	História do Brasil contada pelas inscrições urbanas
Outubro	Familiarização com o Celpe-Bras
Novembro	Interpretação de textos do português do Brasil

Fonte: arquivos do projeto PoLEM (elaboração própria).

Em 2022, o projeto adquire uma identidade própria, tornando-se *Português Língua Entre Migrações*, que chamaremos aqui de PoLEM. Foram ofertados, no primeiro semestre, tanto minicursos novos quanto uma reedição de minicursos que se inseriam em temáticas de interesse dos estudantes. É neste contexto atual do PoLEM que se insere o nosso trabalho e em que foi aplicado o minicurso de onde foram coletados os dados de análise.

4.2.2 Minicurso *Leituras em Português: Encontro com a Literatura Brasileira*

O minicurso em que foram coletados os dados, *Leituras em Português: Encontro com a Literatura Brasileira*, foi aplicado no mês de julho de 2022, entretanto, sua formulação começou um ano antes, com a aplicação de um minicurso piloto, de mesmo nome, também no PoLEM. O projeto deste trabalho foi pensado para que a aplicação ocorresse de forma presencial, com uma turma de nível intermediário. Contudo, com as reformulações feitas no PoLEM por conta da pandemia da Covid-19, foi preciso também reformular o projeto inicial desta pesquisa. Assim, aplicamos um minicurso piloto, em maio de 2021, com o objetivo de analisar como poderiam ser pensadas as aulas em um contexto on-line e multinível.

Consideramos importante pontuar brevemente sobre esta aplicação piloto do curso porque, a partir dela, pudemos afinar as concepções teóricas deste trabalho e a estrutura de um curso de leitura literária no contexto remoto de PLAc. A estrutura geral dessa primeira aplicação é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 5. Estrutura do minicurso piloto (2021).

Temática do encontro	Textos literários trabalhados
Cotidiano urbano	Crônica “A incapacidade de ser verdadeiro” – Carlos Drummond de Andrade Crônica “Barulhos urbanos” – Martha Medeiros

	Crônica “No ônibus” – Carlos Drummond de Andrade
Tecendo realidades	Conto “A moça tecelã” – Marina Colasanti Conto “A caçada” – Lygia Fagundes Telles
É possível dizer muito com pouco?	Livro “Os cem menores contos brasileiros do século” – Marcelino Freire (org.) Livro “Outro silêncio” – Alice Ruiz

Fonte: elaboração própria.

Nessa primeira aplicação, portanto, foram trabalhados, nos dois primeiros encontros, crônicas e contos curtos da literatura brasileira e, no último encontro, minicontos e haicais. Com o desenvolvimento do minicurso notamos que, mesmo trabalhando com uma turma de distintos níveis de proficiência na língua e diferentes nacionalidades, o trabalho com as crônicas e contos foi muito produtivo. As crônicas, trabalhadas no primeiro encontro, traziam aspectos cotidianos aos alunos, que se motivaram durante as discussões. Os contos trabalhados no segundo encontro, por sua vez, faziam parte da literatura fantástica brasileira, o que também foi muito bem recebido pelos alunos, apesar de um pouco mais longos e com linguagem mais complexa do que as crônicas. Já o trabalho com textos muito curtos, como minicontos e haicais, feito no terceiro encontro, mostrou que textos mais abstratos e com poucas informações para a compreensão foram uma barreira para os estudantes, que demonstraram grande dificuldade no último encontro.

Assim, a partir das observações feitas na primeira aplicação, traçamos um novo planejamento para o minicurso em que os dados seriam de fato coletados, mantendo o que deu certo e mudando o que se mostrou um problema. Além disso, também acrescentamos ao questionário de inscrição uma pergunta sobre as temáticas de interesse dos estudantes para o minicurso, fato que não ocorreu na aplicação piloto. A seguir, apresentamos a estrutura geral do minicurso que foi analisado nesta investigação:

Quadro 6. Estrutura do segundo minicurso (2022).

Temática do encontro	Textos literários trabalhados
Cotidiano urbano I	Crônica “Barulhos urbanos” – Martha Medeiros Crônica “Grande Edgar” – Luis Fernando Verissimo
Cotidiano urbano II	Crônica “No ônibus” – Carlos Drummond de Andrade Crônica “Recalcitrante” – Carlos Drummond de Andrade

Tecendo realidades	Conto “A moça tecelã” – Marina Colasanti Conto “A caçada” – Lygia Fagundes Telles
--------------------	--

Fonte: elaboração própria.

Dessa forma, nota-se que, com relação à primeira aplicação do minicurso, optamos por não abordar textos literários muito curtos, como os haicais e os minicontos, mas mantivemos a literatura fantástica brasileira e as crônicas sobre cotidiano urbano. Além disso, com base nas teorias estudadas acerca da literatura na aula de LE, utilizamos três critérios para a escolha dos textos literários: 1. temática, procurando abarcar as temáticas mais citadas pelos estudantes no momento da inscrição; 2. extensão, optando por textos relativamente curtos, devido ao pouco tempo de aula (2 horas); e, por fim, 3. linguagem, optando por uma linguagem mais simples, considerando o caráter multinível da turma.

Quanto ao primeiro critério, as temáticas de cada encontro foram escolhidas, como dito anteriormente, a partir do formulário de inscrição dos alunos, que podiam escolher o tema que mais gostariam de ver nos textos a partir das opções: cotidiano urbano, fantasia, culinária, festividades e outros. Como o tema *cotidiano urbano* foi apontado por mais da metade dos inscritos, optamos por trabalhá-lo em dois dias.

Em relação ao segundo critério, extensão, a opção por textos mais curtos, que fossem possíveis de serem trabalhados em uma única aula, foi feita a partir da constatação dentre os estudiosos de PLAc de que há uma alta rotatividade dos alunos em cursos desse contexto (Bottura, 2019). Ao discorrerem sobre cursos ofertados pelo projeto de extensão universitária Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH), Cursino *et al.* (2016, p. 319) salientam que

[...] a organização convencional de cursos, em que se pressupõe a presença dos alunos em todas as aulas, não atenderia as especificidades do público-alvo, uma vez que são pessoas em trânsito, e o curso constantemente recebe novos participantes. Diante disso, buscamos elaborar um procedimento que contemplasse essas necessidades. Assim, desenvolvemos uma metodologia que denominamos “porta-giratória”: cada encontro com os alunos tem três horas de duração, e nessas três horas supomos o desenvolvimento completo de uma tarefa. Dito de outro modo, elaboramos a aula com começo, meio e fim, de tal modo que ela não precise fazer referência a algum conteúdo dado em um momento passado, nem deva ter continuidade obrigatória em algum momento futuro. Vale ressaltar que uma aula não é a continuação da outra, no sentido estrito do termo, mas evidentemente existe um fio condutor guiando a sucessão dos conteúdos.

Essa perspectiva da “porta-giratória”, apesar de ter sido elaborada pelos autores em um contexto de ensino presencial, também foi um aspecto observado no ensino remoto em outros

minicursos ofertados pelo projeto PoLEM. Por isso, foi feita a escolha de elencar leituras que seriam iniciadas e finalizadas em uma aula, possibilitando, assim, que o aluno que não pôde participar de algum encontro não se sentisse deslocado das discussões.

Por fim, o terceiro critério, linguagem, mostrou-se como um dos mais desafiadores, visto que os alunos inscritos declararam diferentes níveis de proficiência na língua portuguesa. Esse levantamento foi feito no questionário de inscrição, que será melhor detalhado à frente. Das respostas, foi possível perceber que mais da metade se considerava com um nível intermediário da língua, mas uma representativa parte se colocou como nível básico. Para atender satisfatoriamente a todos os alunos, tentou-se eleger textos com linguagem mais simples, do dia a dia, como os textos trabalhados nos dois primeiros encontros. Apesar dos contos fantásticos, lidos no último encontro, apresentarem uma linguagem mais distante da cotidiana, foram possíveis seus trabalhos a partir da valorização da mediação, um dos papéis cruciais do professor neste tipo de abordagem da literatura (Takahashi, 2008; Brasil, 2020), e das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura desenvolvidas (Morim, 2013).

Assim, cada encontro, composto por 2 horas de duração, contou com a leitura e discussão conjunta de dois textos e com tarefas escritas como atividade assíncrona. A seguir, descreveremos cada uma das aulas, bem como as atividades solicitadas.

No início do primeiro encontro, foi feita uma conversa inicial com os estudantes com o objetivo de entender o interesse de cada um pelo minicurso e seus hábitos de leitura. A seguir, foi feita uma atividade de *chuva de ideias*, em que algumas perguntas eram projetadas aos alunos e eles deveriam respondê-las no *chat* da plataforma com apenas uma palavra. As perguntas foram:

- Para mim, literatura é...?
- A leitura me desperta...?
- A relação entre literatura e aprendizado de uma língua estrangeira é...?

Em seguida, para introdução da temática da aula, foi perguntado aos alunos se eles moravam no campo ou na cidade e qual era a preferência deles. A partir das respostas, o tema da aula – Cotidiano urbano I – foi apresentado. Em sequência, foi mostrado o título da primeira leitura – a crônica “Barulhos urbanos”, de Martha Medeiros – e algumas perguntas de pré-leitura foram feitas aos alunos. Ressaltamos a importância de atividades de pré-leitura para a

contextualização do texto e apresentação de vocabulário específico para auxílio na compreensão:

- Qual pode ser o tema deste texto?
- Quais são os barulhos urbanos presentes na vida de vocês?
- Vocês se incomodam com esses barulhos?

Durante a leitura da crônica, outras perguntas norteadoras foram sendo mobilizadas a fim de auxiliar na retomada e compreensão do texto. O referido texto é a voz de uma escritora comentando sobre os barulhos da região onde mora, intensificados por uma nova obra. Os estudantes puderam comentar suas experiências com esses tipos de barulhos e suas estratégias para lidar com eles.

Já a leitura seguinte, a crônica “Grande Edgar”, de Luis Fernando Verissimo, apesar de também ser um texto cotidiano, possui um tom mais humorístico do que o anterior, que é mais reflexivo. Nesse texto, temos o diálogo entre dois conhecidos que se encontram na rua, mas o narrador não consegue lembrar desse amigo e procura formas de ligá-lo a outras pessoas e eventos de sua vida. No final, descobrimos que era um grande engano e, na verdade, eles não se conheciam. Ao contrário do texto anterior, o título deste não passa muitas informações sobre a história, por isso, as perguntas foram mais genéricas:

- Pelo título da crônica, vocês conseguem imaginar qual vai ser o seu tema?
- Essa crônica mostra um diálogo entre dois homens na rua. O que pode acontecer nessa história?

Durante a leitura, os estudantes se divertiram muito e puderam traçar paralelos com suas vidas pessoais, contando casos em que o mesmo havia acontecido com eles e como eles lidaram com essa situação. Nesse sentido, ao darmos espaço para a voz dos alunos serem colocadas em aula, contando suas próprias experiências, estamos não só trabalhando com a interculturalidade, como também proporcionando aos alunos um espaço de acolhimento e de aprendizagem.

Ao final da aula, foi explicada a atividade escrita a ser feita em casa. Foi contextualizada aos alunos a crônica “Um idoso na fila do Detran”, de Zuenir Ventura, que conta a história de um senhor com dificuldades para se reconhecer como idoso durante o atendimento em um estabelecimento público. Os alunos teriam que, em casa, fazer a leitura da crônica e escrever

um texto contando como foi a experiência de leitura, as impressões sobre o texto, traçando as possíveis relações com seus países de origem. No início da segunda aula, essa atividade foi retomada, para que os alunos pudessem comentar seus textos. A discussão se pautou em questões como frequentar estabelecimentos públicos como o Detran, estatuto do idoso e questões pessoais de cada aluno:

- É um texto de humor?
- Você já passou ou presenciou alguma situação parecida?
- Como é em seu país?
 - A partir de qual idade uma pessoa é considerada idosa?
 - Há atendimentos preferenciais para os idosos?

Após essa discussão inicial, foi apresentada aos alunos a continuação da temática da aula anterior a partir da retomada de um trecho da crônica de Martha Medeiros. Neste trecho, há a citação da palavra “metrópole” e, a partir dela e de sua definição, foi perguntado aos alunos como eles costumam se movimentar na cidade onde moram. Em seguida, discutimos as possibilidades de meio de transporte em uma cidade, focalizando no ônibus, que seria o cenário para as duas crônicas lidas nesse encontro.

“No ônibus”, de Carlos Drummond de Andrade, retrata, em primeira pessoa, a história de um homem que se oferece, em um ônibus lotado, para levar os pertences de uma família composta por uma mãe e duas crianças, que estavam com muitos materiais escolares em mãos. Entretanto, uma das crianças não confia no desconhecido senhor para levar suas coisas, iniciando uma grande confusão no ônibus, com o senhor sendo acusado de “bisbilhotar” os pertences alheios. As perguntas motivadoras para a discussão pré-leitura foram:

- Você já pegou ônibus muito lotados?
- O que você faz quando você está com muitas coisas de mão (bolsas, sacolas etc.) e pega um ônibus muito cheio, sem lugares para sentar?
- Você aceitaria que um estranho no ônibus segurasse suas coisas para você durante o caminho, se ele estivesse sentado e você não?

A segunda leitura dessa aula foi mais uma crônica de Drummond, intitulada “Recalcitrante”. A brincadeira dessa história está justamente na palavra difícil do título, que significa uma pessoa teimosa, que se opõe a algo. Na história, temos o cenário do Rio de Janeiro, onde o cobrador do ônibus percebe que um dos passageiros está com suas roupas

molhadas da água da praia, molhando também todo o banco do ônibus. O cobrador pede que o passageiro viaje em pé e este, por sua vez, recusa-se a fazer o que lhe é solicitado, dizendo inclusive que aquela água que escorre em grande quantidade dele não é do mar. Ao final, o cobrador chama o passageiro de “recalcitrante”, afinal, ele não estava obedecendo suas ordens. O passageiro pensa estar sendo xingado e ameaça iniciar uma briga dentro do ônibus, mas não sabemos o desfecho dessa discussão porque o narrador, no papel de outro passageiro, chega ao seu destino e desce do ônibus, terminando a história de maneira abrupta.

Como o teor da crônica estava justamente no desconhecimento da palavra “recalcitrante” por parte do passageiro, seu significado não foi passado de imediato aos estudantes nas perguntas de discussão pré-leitura:

- Você sabe o que significa “recalcitrante”?
- Você acha que não saber o significado de uma única palavra em uma conversa pode causar uma confusão?
- Você já andou de ônibus em cidades de praia? O que fazer quando suas roupas ainda estão molhadas do mar?

Ao final da leitura, foram passados alguns significados de dicionário para o termo “recalcitrante” e, a partir deles, traçada uma discussão sobre como o desconhecimento de alguma palavra pode gerar um desentendimento. Pelo fato do texto acabar abruptamente e não apresentar de fato uma conclusão para a situação contada, a atividade escrita pede que o estudante se coloque no lugar de outro passageiro do ônibus e conte como poderia ter terminado a briga entre cobrador e passageiro.

O terceiro encontro teve como tema de fundo a literatura fantástica. Foram lidos os contos “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, e “A caçada”, de Lygia Fagundes Telles. Ambos os contos abordam a temática do tecido, por isso o tema “Tecendo realidades” para a aula. A apresentação do tema foi trabalhada a partir da pintura *A Small Fragment of the Universe*⁹ (2014), do artista brasileiro Rafael Silveira. Por meio da imagem, discutimos as características de histórias fantásticas, que possuem tanto elementos reais quanto fantasiosos.

Para a primeira leitura, a atividade de contextualização foi uma discussão do que é a tecelagem e, para a segunda, discutiu-se sobre lojas de antiguidades, procurando evidenciar as

⁹ “Um pequeno fragmento do universo” (tradução nossa).

experiências de cada um com esses dois elementos. Como atividade para casa, os estudantes tinham que escrever uma história a partir de outra pintura de Rafael Silveira, denominada *Intuição* (2019).

4.3 Constituição do *corpus*

Nesta seção, apresentaremos como o *corpus* deste trabalho é constituído. Os dados principais que serão analisados foram coletados por meio de cinco questionários diferentes, sendo eles: um questionário inicial, também utilizado como inscrição no minicurso; um questionário para cada aula (ou seja, três questionários), passados ao final dos encontros; e um questionário final geral do minicurso. Estes são os dados principais para a análise realizada aqui – sobre o discurso dos aprendizes do curso – mas, quando pertinente, mobilizaremos também, de forma complementar, os comentários feitos em aula pelos estudantes.

A seguir, a partir de informações coletadas no questionário inicial, traçaremos o perfil dos aprendizes, com informações básicas como idade, países de origem e nível de proficiência. Assim como os comentários feitos em aula, os dados desse perfil não serão o foco de nossa análise, mas poderão ser mobilizados para o complemento da análise quando assim acharmos pertinente.

4.3.1 Questionários

Durante o período de execução da pesquisa, foram aplicados cinco questionários aos aprendizes, pela plataforma *Google Forms*, sendo eles: um questionário inicial, prévio às aulas, sendo também o formulário de inscrição no minicurso; três questionários durante a aplicação do minicurso, sendo um para cada aula e passados após o término de cada uma; e um questionário final, enviado aos aprendizes após o término do curso.

Segundo Bortolozzi (2020), o questionário é um instrumento de coleta de dados que pode ser estruturado, semiestruturado ou livre. No caso desta pesquisa, nos utilizamos do tipo estruturado, ou seja, serão analisados questionários elaborados de maneira padronizada e fechada, preenchidos pelos informantes de maneira on-line. De acordo com Bortolozzi (2020),

uma das vantagens do questionário é a coleta rápida e uma menor inibição do informante, visto que terá tempo e privacidade para respondê-lo.

Entretanto, a autora afirma também que o questionário pode apresentar algumas desvantagens, como um menor detalhamento das respostas, posto que depende de uma resposta escrita do informante, que, no caso da pesquisa, pode ser prejudicada pelo pouco domínio da modalidade escrita da língua por parte do estudante. Dessa forma, utilizamos também para a análise os comentários dos alunos durante as aulas, que podem, direta ou indiretamente, complementar as respostas dos questionários, já que estes foram elaborados a partir da discussão travada em sala.

A seguir, apresentamos as perguntas¹⁰ dos questionários, explicitando o motivo de elaboração das perguntas, bem como a quantidade de respostas obtidas, visto que este será um fator determinante na análise em decorrência da baixa adesão dos alunos em respondê-los.

O projeto PoLEM possui um protocolo para a divulgação de todos os minicursos ofertados. Na semana anterior ao primeiro dia de aula (normalmente em um sábado), é amplamente divulgada nas redes sociais do PoLEM, no grupo de alunos já participantes do projeto e em outros grupos destinados à comunidade de PLAc uma imagem com informações sobre o minicurso (datas, horários, público-alvo, gratuidade) juntamente a um *link* de inscrição. Destacamos que o projeto visa migrantes, refugiados e apátridas residentes no Brasil como público-alvo.

¹⁰ As respostas de cada um dos questionários, que serão mobilizadas na análise, estão organizadas no Apêndice.

Figura 1. Imagem de divulgação do minicurso.



Fonte: acervo do projeto PoLEM.

Normalmente veiculado pela plataforma *Google Forms*, o formulário de inscrição busca obter informações básicas sobre os inscritos, como nome, *e-mail*, país de origem e cidade de residência atual no Brasil. Essas perguntas iniciais são as mesmas para todos os minicursos ofertados, dado que são utilizadas para fazer uma “peneira” das inscrições, já que é muito comum pessoas fora do público-alvo se inscreverem por diversos motivos, e colher informações para a confecção de certificados de participação.

O formulário de inscrição é composto também por uma segunda parte, específica para cada minicurso, em que o professor responsável realiza perguntas que poderão ajudá-lo no planejamento das aulas, como nível de proficiência do aprendiz, interesses dentro da temática do curso, dentre outras questões pertinentes a cada contexto. Assim, dentro desta estrutura prévia prevista pelo projeto, apresentamos a seguir o formulário de inscrição do minicurso *Encontro com a Literatura Brasileira*, denominado aqui como *questionário inicial*.

1. Nome completo
2. *E-mail*
3. Documento de identidade
4. Idade

5. Cidade e país de origem
6. Cidade onde mora no Brasil atualmente
7. Em que nível você considera que está o seu português?
 - a. Básico
 - b. Intermediário
 - c. Avançado
8. Você tem o hábito de ler (em português ou na sua língua materna)? Se sim, comente o que costuma ler.
9. O que você conhece da literatura brasileira? Já leu alguma obra/texto literário brasileiro? Comente um pouco sobre o que conhece ou já ouviu falar.
10. Qual das temáticas abaixo você tem mais interesse em ver nos textos que vamos ler durante o minicurso? Você também pode sugerir outros temas!
 - a. Cotidiano urbano
 - b. Fantasia
 - c. Culinária
 - d. Festividades
 - e. Outros
11. O que você espera aprender e conhecer neste minicurso?

Esse questionário recebeu ao todo 34 respostas, sendo dessas duas de brasileiros, portanto, foram ao todo 32 inscrições para o minicurso. Destas, nove foram utilizadas para a análise aqui apresentada, visto ter sido o número final de estudantes que, de fato, completaram o minicurso, como comentaremos na seção seguinte.

Os questionários de cada aula foram pensados a partir de uma estrutura básica, com uma média de cinco perguntas, em que as primeiras perguntas foram iguais em todos eles, procurando saber o que os alunos acharam das aulas e o que puderam aprender de novo, seja da cultura, seja da língua do Brasil.

Questionário do primeiro encontro:

1. Nome
2. O que você achou da aula de hoje e dos textos lidos?
3. Você aprendeu algo novo hoje sobre a língua ou a cultura do Brasil? O quê?

4. A crônica "Barulhos urbanos" conta como a narradora lida com os barulhos urbanos à sua volta. E você? Como lida com esses barulhos? Eles te incomodam?
5. Qual foi a principal sensação ou sentimento que a crônica "Grande Edgar" te despertou?
6. Você já passou por algo parecido ao que foi retratado na crônica "Grande Edgar"? Como foi?

Esse questionário recebeu 10 respostas ao todo. A seguir, as perguntas referentes à segunda aula:

Questionário do segundo encontro:

1. Nome
2. O que você achou da aula de hoje e dos textos lidos?
3. Você aprendeu algo novo hoje sobre a língua ou a cultura do Brasil? O quê?
4. O que você faria se presenciasse a situação narrada na crônica "No ônibus"?
5. Na crônica "Recalcitrante", o passageiro se desentende com o cobrador do ônibus por não conhecer o significado de uma palavra na própria língua materna. Você já passou por alguma situação em que não saber o significado de uma palavra (na sua língua materna ou em uma estrangeira) causou alguma confusão? Conte um pouco!
6. Você já passou por situações em transportes públicos que poderiam "virar crônica"?

Esse foi o questionário que menos teve adesão por parte dos alunos, tendo recebido apenas três respostas, por mais que tenha sido divulgado extensivamente até o final do minicurso. Já o questionário referente ao último encontro do minicurso foi disponibilizado juntamente ao questionário final, dividido em “sobre a aula” e “sobre o minicurso”. Aqui apresentamos os dois de forma separada, para melhor visualização. Ao todo foram cinco respostas.

Questionário do terceiro encontro:

1. Nome
2. O que você achou da aula de hoje e dos textos lidos?
3. Você aprendeu algo novo hoje sobre a língua ou a cultura do Brasil? O quê?
4. Você já tinha lido textos de literatura fantástica antes? Você gosta?

Questionário final do minicurso:

1. Como era a sua relação e contato com a literatura brasileira antes deste minicurso?
2. Você ficou interessado em conhecer outras obras e escritores da literatura brasileira? Conte quais.
3. Em sua opinião, como o minicurso ajudou em sua aprendizagem da língua portuguesa? Se não ajudou, comente os motivos.
4. As leituras dos textos durante as aulas te provocaram alguma sensação, sentimento? Comente quais.
5. Use este espaço para deixar sua opinião sobre o minicurso *Encontro com a Literatura Brasileira*. O que mais gostou, o que não gostou, o que ficou interessado em conhecer mais. Queremos ouvir você!

Ressaltamos que a última pergunta do questionário final é uma pergunta padrão dos questionários finais aplicados em cada atividade do PoLEM, sendo útil para a elaboração e planejamento das próximas atividades e minicursos ofertados pelo projeto. A seguir, apresentaremos o perfil dos aprendizes do minicurso.

4.3.2 Perfil dos aprendizes

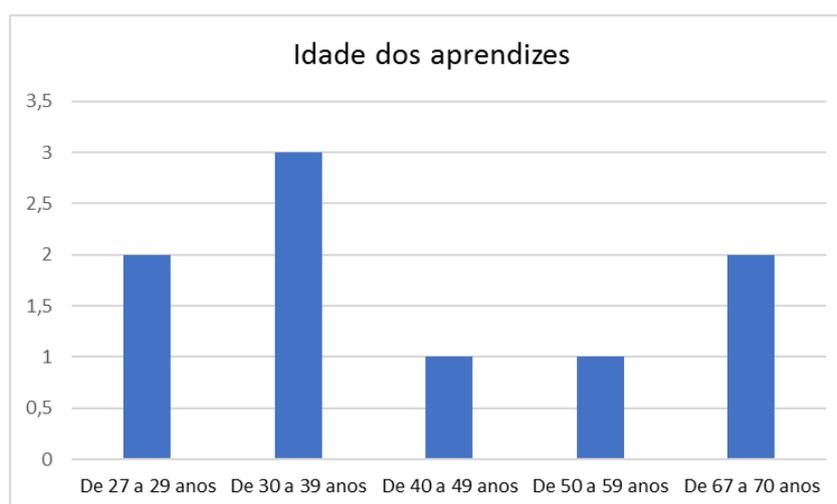
Como apresentado anteriormente, o questionário inicial contou com o levantamento de informações básicas dos inscritos no minicurso, que nos permitem criar um perfil dos alunos. Apresentamos na subseção anterior que este questionário inicial contou com 32 respostas, entretanto, nem todos os inscritos frequentaram o curso de fato. Esse é um fato recorrente em todas as ofertas de minicursos do projeto PoLEM, que normalmente recebem um número expressivo de inscritos, mas esse número reduz significativamente quando olhamos para o número de frequentadores dos cursos e, mais ainda, para o número de concluintes.

Dessa forma, apesar de uma inscrição numerosa, apenas nove aprendizes finalizaram o minicurso aqui focalizado, sendo, portanto, o número de estudantes que compõem o *corpus* deste trabalho. Dessa maneira, apresentaremos a seguir o perfil dos alunos do minicurso com base nos nove concluintes. Ressaltamos que é comum, nos cursos do PoLEM, a participação de alunos que não se inscreveram previamente. Normalmente, esses alunos já participam do projeto há algum tempo e fazem parte do grupo de *WhatsApp* do projeto, portanto, acessam as informações de participação por este meio mesmo sem a inscrição prévia. A aprendiz aqui denominada como A9 foi um desses casos. Para as informações pessoais, como idade, país de

origem, cidade de residência atual e nível de proficiência, foi possível recuperar os dados em outras atividades do projeto, mas não há dados sobre esta aluna em relação às perguntas mais específicas sobre literatura.

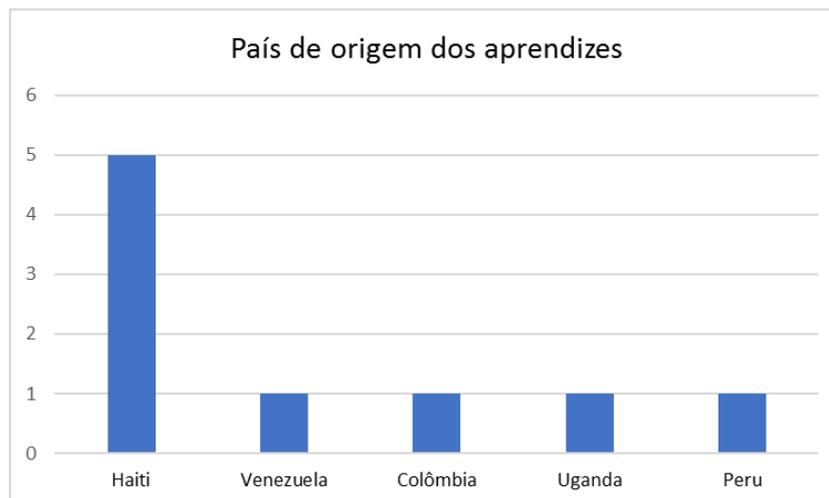
As idades dos participantes da pesquisa foram diversificadas, tendo o aluno mais novo 27 anos e o mais velho 70. A idade foi um fator levado em consideração para a escolha de algumas leituras, como “Um idoso na fila do Detran”, de Zuenir Ventura, crônica trabalhada como atividade assíncrona do primeiro encontro.

Gráfico 1. Idade dos aprendizes.



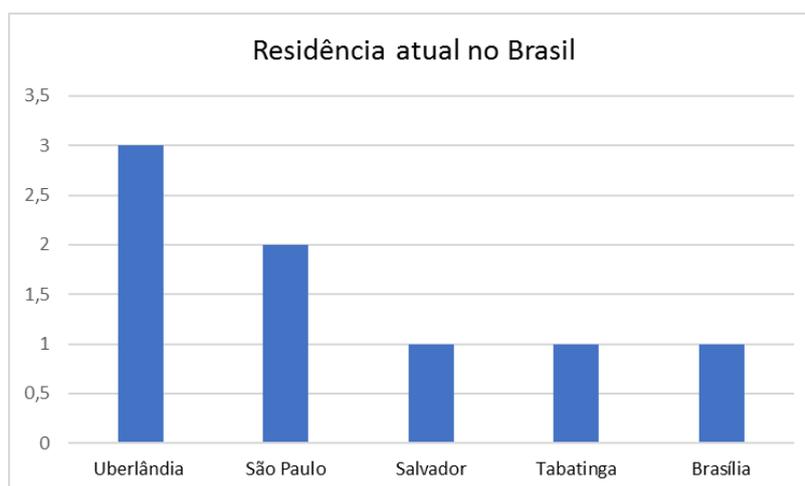
Fonte: questionário inicial (elaboração própria).

Quanto ao país de origem, notamos uma clara mudança no público do projeto em relação ao seu modelo presencial e ao início do remoto. Na modalidade presencial, o público-alvo do PoLEM era composto exclusivamente por venezuelanos(as), algo que se manteve no início das atividades remotas em 2021. Já no ano de 2022, notamos que o projeto passa a ser conhecido por outros públicos, algo que se reflete no perfil aqui apresentado:

Gráfico 2. País de origem dos aprendizes.

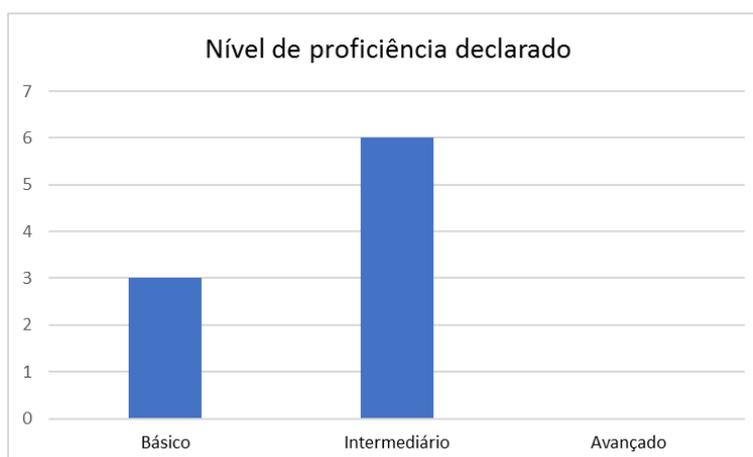
Fonte: questionário inicial (elaboração própria).

O local de residência atual no Brasil também diverge entre o público aqui apresentado, mas notamos uma regularidade na cidade de Uberlândia, referente a maior parte dos alunos haitianos:

Gráfico 3. Residência atual no Brasil.

Fonte: questionário inicial (elaboração própria).

Quanto ao nível de proficiência declarado pelos alunos, notamos que mais da metade da turma se declara em um nível intermediário, com seis aprendizes, enquanto três apresentam um nível básico. Nenhum dos estudantes diz apresentar um nível avançado do idioma:

Gráfico 4. Nível de proficiência declarado.

Fonte: questionário inicial (elaboração própria).

Essa informação foi muito importante para a estruturação das aulas e para a escolha das leituras, visto que foi possível abordar textos um pouco mais complexos quanto à linguagem, desde que fosse feito um trabalho de mediação para também acolher os três alunos de nível básico.

4.4 Critérios de análise

Para analisar e interpretar os dados gerados pela aplicação desta pesquisa, detemo-nos no discurso dos aprendizes em relação à literatura aplicada nas aulas de português, subdividindo esta análise em três pontos fundamentais: (1) os vínculos pessoais prévios dos aprendizes com a leitura literária e as suas concepções prévias acerca da relação literatura/aprendizado; (2) a recepção por parte dos aprendizes dos textos trabalhados em aula; e, por fim, (3) se, na visão dos estudantes, os textos auxiliaram na aprendizagem da língua e cultura do Brasil e se houve mudanças em suas concepções anteriores ao minicurso sobre a relação literatura/aprendizado.

Para cada um dos três pontos de análise elencados, depreendemos, após organização e leitura crítica dos dados, as categorias de análise que nos ajudam a compreender as potencialidades do trabalho com o TL em contexto de língua de acolhimento pela perspectiva dos próprios aprendizes. Para traçar essas análises, utilizamos o método de análise de conteúdo elaborado por Bardin (2016), bem como as contribuições de Paiva (2009), Alves (2019), Bortolozzi (2020) e Killner (2021). Segundo Bortolozzi (2020, p. 37), a análise de conteúdo se

caracteriza como uma mensagem, ou seja, “é um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever e organizar o conteúdo das mensagens” oferecidas pelo *corpus* analisado, no caso os questionários e os comentários em sala de aula. Além disso, a autora pontua que esse tipo de procedimento permite que o pesquisador faça uma “inferência de conhecimentos relativos às condições de sua produção/recepção” (Bortolozzi, 2020, p. 37).

Alves (2019), mobilizando as teorias referentes a esse tipo de análise, aponta que, em pesquisas qualitativas, é sugerido que as categorias sejam definidas após a coleta de dados. Isso acontece porque, em um primeiro momento, é preciso

[...] analisar os dados verificando aspectos recorrentes, perceber as regularidades, analisar aqueles que não puderem ser agrupados, e não os descartar. Depois, avaliam-se as categorias feitas de acordo com os objetivos da pesquisa (Alves, 2019, p. 133).

Assim, apresentaremos nas subseções a seguir as categorias elencadas para a análise do discurso dos aprendizes.

4.4.1 Categorias de análise do discurso dos aprendizes

Como elencado anteriormente, os discursos dos aprendizes serão analisados a partir de três pontos: (1) os vínculos pessoais prévios dos aprendizes com a leitura literária e as suas concepções prévias acerca da relação literatura/aprendizado; (2) a recepção por parte dos aprendizes dos textos trabalhados em aula; (3) se, após o minicurso, os textos auxiliaram na aprendizagem da língua e cultura do Brasil e se houve mudanças em suas concepções anteriores sobre a relação literatura/aprendizado.

Dessa forma, com base nas considerações de Alves (2019) sobre as categorias de análise e no trabalho analítico de Killner (2021), propomos a seguir as categorias para análise do primeiro ponto do discurso dos alunos, bem como questões norteadoras para cada uma delas, que serão respondidas na análise e interpretação dos dados:

Quadro 7. Vínculos e concepções relacionadas à literatura e aprendizagem.

Categorias de análise	Questões norteadoras
Relação prévia com a leitura (literária e não literária)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os aprendizes possuem o hábito de leitura? 2. Que tipos de gêneros textuais são

	lidos pelos aprendizes?
Contato prévio com a literatura brasileira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os aprendizes conhecem algum aspecto da literatura brasileira? 2. Quais autores e/ou livros são citados pelos aprendizes?
Concepções sobre a literatura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como os aprendizes definem “literatura”? 2. O que a leitura literária desperta nos aprendizes?
Concepções sobre a relação literatura/aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe uma relação entre leitura literária e aprendizagem de língua estrangeira? 2. Como a literatura ajuda na aprendizagem?

Fonte: elaboração própria com base em Killner (2021).

Nessa primeira unidade de análise, observamos as relações prévias dos aprendizes do minicurso com a leitura. Assim, nos deteremos nos hábitos de leitura dos aprendizes, procurando observar os gêneros textuais que são citados inicialmente por eles, bem como seus contatos e conhecimentos com elementos da literatura brasileira de maneira mais específica. Também observamos as concepções que os estudantes têm de *literatura*, evidenciando como a definem e o que ela desperta. Por fim, trazemos um panorama das concepções prévias que os estudantes possuem sobre a relação entre literatura e aprendizado de uma LE, ponto que será comparado no terceiro bloco de análise, que corresponderá ao momento pós-minicurso.

O quadro 8, a seguir, apresenta as categorias de análise do segundo bloco, referente à recepção dos textos literários por parte dos aprendizes:

Quadro 8. Recepção dos textos literários.

Categorias de análise	Questões norteadoras
Movimentos de reflexão e identificação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais reflexões foram possibilitadas a partir das leituras durante as aulas? 2. Quais movimentos de identificação pessoal e cultural foram realçados durante as leituras?
Sentimentos despertados pelas leituras	<ol style="list-style-type: none"> 1. As leituras possibilitaram o despertar de sentimentos e sensações nos estudantes?

	2. Quais sentimentos e sensações são elencados pelos aprendizes?
Desejo de ampliar os conhecimentos	1. As leituras despertaram o desejo de conhecer mais da literatura brasileira após o minicurso? 2. O que foi mencionado de maneira mais recorrente?

Fonte: elaboração própria com base em Killner (2021).

Nesse ponto da análise, detemo-nos em questões relacionadas à leitura propriamente dita dos textos durante os encontros do minicurso. Assim, analisamos quais foram os movimentos de reflexão e identificação pessoal possibilitados pela leitura literária, assim como os sentimentos e sensações despertados por essas leituras. Além disso, também observamos como o contato com textos literários brasileiros trouxe o desejo de conhecer mais da literatura e da cultura brasileira para os aprendizes.

Por fim, apresentamos, no quadro 9, as categorias de análise referentes ao momento posterior ao minicurso, em que observamos questões relacionadas à relação entre literatura e aprendizado de uma LE pela perspectiva dos estudantes:

Quadro 9. Relação literatura/aprendizado após o minicurso.

Categorias de análise	Questões norteadoras
Aprendizagem da língua	1. Foi possível aprender aspectos da língua portuguesa a partir das leituras? 2. Quais aspectos linguísticos são mencionados de maneira mais recorrente?
Aprendizagem da cultura	1. Foi possível aprender aspectos da cultura brasileira a partir das leituras? 2. Quais aspectos culturais são mencionados de maneira mais recorrente?
Aprendizagem a partir da interação	1. A interação com outros estudantes durante as aulas favoreceu a aprendizagem? 2. Como essa interação é abordada pelos aprendizes?

Fonte: elaboração própria com base em Killner (2021).

Nesta unidade de análise, observaremos o discurso dos aprendizes após a realização do minicurso, procurando observar se e quais aspectos linguísticos e culturais foram aprendidos por eles a partir das leituras de textos literários nas aulas. Além disso, também abordaremos a possibilidade de aprendizagem por meio da interação com outros estudantes durante as discussões traçadas nas aulas. Apresentaremos, a seguir, a análise e interpretação dos dados tendo em vista as categorias elencadas.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, traçaremos a discussão, análise e interpretação dos dados coletados durante a aplicação desta pesquisa no que se refere ao discurso dos aprendizes do minicurso. Para uma melhor interpretação dos dados coletados, a análise de conteúdo estabelecida será feita com base em três unidades de análise, elencadas na subseção a seguir.

5.1 O discurso dos aprendizes

O discurso dos aprendizes será analisado a partir dos dados obtidos nos questionários aplicados durante o minicurso e das falas dos estudantes durante as aulas. Três pontos serão destacados nesta análise:

1. Os vínculos pessoais prévios dos aprendizes com a leitura – e, conseqüentemente, com a leitura literária – e suas concepções sobre a relação literatura/aprendizado;
2. A recepção por parte dos aprendizes dos textos literários trabalhados nas aulas do minicurso;
3. Se, na perspectiva dos aprendizes, o minicurso possibilitou uma aprendizagem da língua e cultura do Brasil e se ocorreram mudanças em suas concepções prévias sobre a relação literatura/aprendizado, analisada no primeiro ponto.

5.1.1 Vínculos e concepções prévias relacionadas à literatura e aprendizagem

Analisaremos, a seguir, a relação prévia dos alunos com a leitura e a literatura e suas crenças sobre o que é literatura e sua relação com a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para analisar essas questões, baseamo-nos em algumas perguntas do questionário inicial e na discussão inicial traçada na primeira aula do minicurso.

A primeira categoria analisada é a *relação prévia dos aprendizes com a leitura literária* de modo geral, tanto em língua estrangeira quanto em língua materna. Notamos que todos os aprendizes possuem o hábito de leitura, mas há variações quanto aos gêneros textuais citados. Em relação a leituras não literárias, é citado o texto científico – como artigo e ensaio (A4)¹¹ –

¹¹ Os aprendizes serão citados no decorrer da análise de A1 a A9, sendo A correspondente a *Aprendiz*.

e textos informativos sobre áreas específicas de atuação, como a computação (A6). Entretanto, esses casos são únicos e particulares, tendo a maioria dos aprendizes apontado para o hábito da leitura literária, citando romances e poesias/poemas.

Os romances e poesias/poemas também são notados ao analisarmos o *contato prévio dos aprendizes com a literatura brasileira*, visto que nomes como Jorge Amado (A7) e Mário de Andrade (A4) são alguns dos citados pelos estudantes. Apesar de dois estudantes em particular (A6 e A8) terem relatado nenhum conhecimento sobre a literatura brasileira, a maioria afirma que conhece, mesmo alguns não citando nenhuma obra ou autor. Dois aprendizes, por sua vez, demonstram vasto conhecimento da literatura do Brasil:

A1: *Eu já lê obras de Jeferson Tenório. Carolina María de Jesús. María Elena Morán. Julia Dantas. José Falero, entre outros.*

A7: *Eu conheço os romances de Jorge Amado, algunos livros de Machado de Assis e Clarice e os poemas de Vinicius e Drumond.¹²*

Notamos, nessas respostas, um contato prévio tanto com autores já consagrados na produção literária brasileira quanto com autores contemporâneos. Temos, portanto, a menção a autores de vasta carreira e produção literária: Jorge Amado, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes e Mário de Andrade – este último citado pelo aprendiz 4, que relata conhecer um poema do autor “que fala sobre a burguesia”.

A fala da A1 mostra, particularmente, um contato muito rico com produções literárias contemporâneas. Ressaltamos aqui uma informação importante sobre o perfil dessa aluna, que relatou em uma das aulas ser escritora amadora e ter muito contato com livros por meio de sua filha que faz doutorado no Brasil. Assim, notamos nomes importantes para o atual cenário literário brasileiro, como José Falero, indicado ao Prêmio Jabuti (2021), e Jeferson Tenório, ganhador do mesmo prêmio (2021). Também chamamos atenção para a menção a Carolina Maria de Jesus, autora não contemporânea, mas que apenas atualmente tem tido sua obra reconhecida e divulgada.

Em relação às *concepções particulares dos aprendizes sobre o que é literatura*, é possível notar que eles a consideram fortemente vinculada à cultura. Quando indagado sobre o que conhece da literatura brasileira, um aprendiz não responde com um nome de autor ou livro,

¹² As respostas dos aprendizes aos questionários apresentadas ao longo da análise, de maneira direta, manterão a estrutura e grafia da escrita de cada um.

mas com o relato de ter tido contato com elementos culturais brasileiros no que ele denomina “literatura cultural”:

A3: *Eu costumava acompanhar pessoas que falavam sobre **literatura cultural brasileira**¹³. Aprendemos a história do Brasil, a culinária brasileira e os locais culturais do Brasil.*

A partir dessa resposta, notamos que há a ideia de uma relação entre literatura e elementos sócio-históricos – logo, culturais – do país, como a história, a culinária e as culturas locais. Também notamos essa percepção na fala do aprendiz 5 que, quando solicitada uma definição pessoal de literatura em uma única palavra, diz “cultura”.

Aspectos subjetivos também foram mencionados na definição de literatura pelos aprendizes. Obtivemos respostas como a literatura é “parte da alma” (A1), “maravilha” (A7), “distração” (A9). E, por dois momentos, pode-se observar uma concepção de literatura alinhada ao critério seguinte, sobre a relação literatura/aprendizado, a partir das respostas “aprendizagem” e “conhecimento”, que consideramos aqui de forma ampla, como conhecimento de mundo.

As concepções dos aprendizes sobre literatura também podem ser identificadas a partir do que eles mencionam ser despertado pela leitura. A acepção de ter *sentimentos* despertados por um TL é a mais abrangente entre o grupo, tanto de forma ampla quanto específica, como “curiosidade” (A5), “saudade” e “lembranças” (A7).

E, por fim, em relação às *concepções dos aprendizes sobre a relação literatura/aprendizado*, podemos perceber que os aprendizes consideram que há uma relação entre a literatura e o aprendizado de uma língua estrangeira e tal relação é vista de forma positiva para a aprendizagem. Alinhando-se à concepção de literatura como veiculadora de cultura, ressaltada na categoria de análise anterior, o discurso dos alunos aponta também para o aprendizado da cultura como uma das consequências do contato com a literatura. Nesse sentido, podemos destacar duas falas do aprendiz 6, a primeira em relação às expectativas de aprendizado e conhecimento com a realização do minicurso e a segunda em resposta direta à pergunta sobre a relação entre literatura e aprendizado de LEs:

A6: [espero conhecer] *Mais do Brasil através da sua literatura e outras coisas que podem surgir desse evento.*

¹³ Todos os grifos apresentados na fala dos aprendizes, no decorrer da análise, são nossos.

A6: *Uma das chaves para aprender mais da língua e dos povos.*

A literatura como uma expressão dos povos não aparece apenas na fala deste aprendiz. Durante a discussão inicial da primeira aula, o aprendiz 4 justifica seu gosto pela literatura de modo geral justamente por esse caráter de poder conhecer, a partir dela, “a cultura de um povo e de uma sociedade”. Ele ressalta, ainda, que gosta muito de ler a literatura brasileira porque ela é muito “rica e diversificada” e pode ajudar a compreender melhor a cultura do Brasil, confirmando a discussão acerca das concepções sobre literatura por parte dos aprendizes.

Para além das questões culturais que permeiam as ideias dos alunos, eles também mencionam a possibilidade de aprendizagem de aspectos linguísticos por meio do TL. Alguns citam, como expectativa para o minicurso, o aprimoramento do vocabulário, da fala, da comunicação e da compreensão leitora:

A7: *Aprimorar meu vocabulário em língua portuguesa.*

A8: *Aprenda a falar bem.*

A1: [...] *tentar de me comunicar mais e melhor em português.*

A3: *Compreender um texto lido, sem passar pela minha língua materna.*

Observa-se que essas respostas são particulares, não havendo uma repetição entre os outros estudantes, como acontece com a possibilidade de aprendizado da cultura brasileira. Será observado no último ponto desta análise (item 4.1.3) se essas acepções iniciais mudam e se ampliam para outros aspectos do aprendizado de uma LE a partir da leitura literária. Antes, é preciso observar como foi a recepção dos TLs trabalhados durante as aulas do minicurso por parte dos aprendizes, o que será feito a seguir.

5.1.2 Recepção dos textos literários trabalhados em aula

Passaremos agora para a análise da recepção, por parte dos estudantes, dos textos literários trabalhados durante as aulas do minicurso. Para esta análise, utilizaremos, principalmente, os questionários enviados ao final de cada uma das três aulas, que permeavam questões relativas especificamente aos textos trabalhados em cada encontro.

A primeira categoria analisada nesta unidade é relativa aos *movimentos de reflexão e identificação* que as leituras possibilitaram aos estudantes, ou seja, como o contato com o TL viabilizou o desenvolvimento, nos alunos, de reflexões sobre as relações humanas – como a

vida e os costumes – e de identificações com os textos, que trouxeram questões relativas às vivências individuais de cada um e às suas culturas.

Em relação aos processos de identificação, foi possível observar o reconhecimento de vivências pessoais e culturais dos aprendizes:

A2: *O principal sensação que a crônica Grande Edgar despertou foi o reconhecimento de um velho amigo.*

A7: *Sim algumas palavras do português, mesmo que **semelhanças culturais como meu país Colômbia.***

Assim, observamos que uma das aprendizes aponta ter se lembrado de um “velho amigo” ao ler a crônica “Grande Edgar”, de Luis Fernando Verissimo, em um movimento de reconhecimento particular a partir do texto lido. Além disso, o A7 relata que, durante as leituras da segunda aula, que eram referentes a situações ocorridas no transporte público, encontrou semelhanças culturais com seu próprio país, apesar de não especificar quais semelhanças seriam essas.

A segunda aula do minicurso possibilitou também outros movimentos de identificação com vivências pessoais, melhores especificados nas respostas:

A7: *Na minha primeira viagem a Bahía, quando comprei meu ingresso para uma apresentação musical, eu pedi me vender "meia" por ser de custo menor, mas o porteiro me diz que ¡NÃO!, mas eu novamente pedía a "meia", porque achava que era num lugar distante do palco e não sabia que era o ingresso para idosos.*

A8: *Sim me senti envergonhada quando ainda era nova no Brasil, uma mulher gritou comigo que eu não entendi a que ela estava dizendo. E também o motorista do ônibus dirigiu muito rápido e eu estava prestes a cair.*

Ambas as respostas apresentadas mostram um percurso de compreensão do texto e identificação com questões vividas em suas vidas pessoais. Os dois aprendizes se sentiram seguros para relatar situações em que passaram por questões parecidas com as personagens das crônicas. O aprendiz 7 conta uma situação que gerou confusão por não saber o significado da palavra “meia” ao comprar ingressos de uma apresentação musical na Bahia. Ressalta-se que a pergunta a qual ele responde dava a possibilidade de trazer uma situação de confusão na comunicação pela falta de conhecimento de uma palavra na própria língua materna, já que era o caso do personagem da crônica. Entretanto, o aprendiz escolhe relatar uma situação de dificuldade de comunicação em português, sua língua estrangeira, o que aponta também para uma reflexão sobre o próprio aprendizado da língua.

Já a resposta da aprendiz 8 relata uma vivência dificultada por não saber a língua (no caso, o português) e outra situação que passou em um ônibus, respondendo à pergunta do questionário que indagava se já havia passado por alguma situação em transportes públicos que poderia “virar crônica”. Assim, ela resgata as dificuldades apresentadas nas crônicas lidas e relaciona com vivências que já teve em sua vida pessoal, mostrando um claro entendimento dos textos.

Como apontado anteriormente, a segunda aula do minicurso trabalhou com textos que apresentavam situações cotidianas passadas no transporte público – mais especificamente em um ônibus urbano. Acreditamos que a temática tão próxima à realidade dos estudantes facilitou esse processo de identificação, o que, conseqüentemente, facilita o processo de compreensão da leitura.

Ainda em relação às leituras da segunda aula, ambientadas em transportes públicos, e a importância de abordar temáticas próximas das vivências dos alunos, a fim de acarretar uma melhor absorção das leituras, observamos também movimentos de reflexão despertados pelas crônicas. Essas reflexões perpassam tanto as relações humanas de maneira geral quanto as relações específicas estabelecidas em um transporte público urbano:

A1: *Se. Aprendi sobre os problemas que são próprios de se apresentar no transporte público.*

A7: *Muito bons: engraçados e inteligentes. Acho que de maneira simples, **ilustram faces da condicao humana** desde a observação de um passageiro de ônibus.*

A8: *Ambos textos são muito interessantes, porque **tratam das vivências que as pessoas têm nos ônibus**, como eles são cheios, e como se Deus tratar as pessoas por exemplo em ceder o assento as pessoas mais velhas, grávidas, e ter respeito por outro pessoas que também viajam no ônibus.*

Além dessas reflexões específicas ressaltadas pelas leituras da segunda aula, outras leituras também trouxeram a possibilidade desse movimento de refletir sobre a natureza humana a partir de uma leitura literária, de maneira mais vaga:

A9: *Os textos nos mostram a realidade pela qual toda sociedade passa e como fica o caráter do ser humano diante das circunstâncias, **nos faz refletir por um momento sobre o que acontece ao nosso redor e que muitas vezes deixamos ir.***

A9: *Que é bom sempre **refletir sobre os fatos que a literatura nos conta.***

A1: *A leitura é paz, tranquilidade, curiosidade e **ajuda a ter aberta nossa mente.***

A1: *Eu não gosto muito da leitura fantástica, mas é muito importante ler alguma delas já que **a mente se ativa muito, ela te ajuda a pensar.***

A5: *Ler é uma maneira que nos permite cobrir o mundo inteiro sem nunca realmente viajar. Este mini-curso me dá a possibilidade.*

As duas primeiras respostas, da mesma aprendiz, referem-se às leituras da primeira aula, de maneira geral. Suas respostas indicam um movimento de ampliação de seu olhar de mundo por meio da leitura literária, apontando que as reflexões suscitadas são advindas dos “fatos que a literatura nos conta”. Nesse mesmo sentido, a aprendiz 1 relata, em um comentário final sobre o minicurso, que a leitura “ajuda a abrir nossa mente”. A mesma aprendiz, ao falar sobre a terceira aula, que abordou textos da literatura fantástica brasileira, afirma não gostar muito desse gênero literário, mas reconhece sua importância, pois ele “ativa a mente” e “ajuda a pensar”, processos que representam um movimento de reflexão geral, que pode incluir também reflexões sobre a linguagem e o aprendizado.

Seguindo a mesma linha, a resposta do A5 apresenta, quase como um resumo geral das respostas anteriores, as possibilidades de reflexões e identificações proporcionadas pela leitura literária, visto que, em sua perspectiva, ler é uma forma de conhecer todo o mundo “sem nunca realmente viajar”, algo que foi possibilitado, segundo ele, durante o minicurso.

Além dos processos reflexivos e identificatórios, foi possível observar também os *sentimentos despertados pelas leituras* nos alunos, segunda categoria de análise nesta unidade temática de recepção dos textos. Nesse sentido, os sentimentos e as sensações despertadas pelas leituras após o minicurso mostram, de forma majoritária, pontos positivos, que reforçam o que já havia sido mencionado pelos estudantes na análise de suas concepções prévias aos encontros. Os sentimentos de “curiosidade” (A5) e “saúde” (A7), elencados no item 4.1.1, voltam ao final do minicurso. O primeiro, agora na voz do aprendiz 8 e, o segundo, como um reforço do aprendiz 7. Este mesmo aprendiz, ao fazer um resumo final do minicurso, aponta diferentes sentimentos realçados pelas leituras: “assombro, prazer e vontade de viver”.

Os sentimentos de *prazer e desfrute* são os mais recorrentes nos discursos dos aprendizes, sendo elencados nas vozes dos aprendizes 1, 5 e 7, em diferentes momentos. O aprendiz 5 dá uma resposta mais completa em relação a este ponto:

A5: *Sim, é verdade que sou iniciante em português, o que não me impede de perceber uma enorme sensação quando você lê os textos.*

Sua resposta nos mostra que, mesmo com pouco conhecimento da língua portuguesa, esse aprendiz conseguiu desfrutar das leituras e ter sensações despertadas por elas, reforçando a necessidade de um planejamento consistente por parte do professor, principalmente em

turmas multinível, que deve contar com tarefas e questões norteadoras que ajudem todos os estudantes a compreender e se conectar com o texto, desde aquele que conhece mais a língua, até aquele que tem um conhecimento menor. A escolha do repertório também é muito importante para esse aspecto, visto que as leituras devem atender às diferentes demandas de língua da turma, o que, a partir desta análise dos discursos dos aprendizes, acreditamos ter sido alcançado no planejamento e desenvolvimento do minicurso em questão.

É importante ressaltar, em um último ponto, que uma das alunas (A8) afirmou não ter tido nenhum sentimento ou sensação realçados pelas leituras, entretanto, não conseguimos depreender o que a levou a dar essa resposta, dado que não há maiores explicações em seu texto, algo que é dificultado pela característica do questionário fechado, que não dá a possibilidade do pesquisador incentivar respostas mais completas. Acreditamos que, no caso específico desta aluna, o pouco conhecimento da língua dificultou em algumas respostas, apesar de sua participação em sala de aula ter sido relevante, principalmente no último encontro. Essas dificuldades encontradas durante a análise, em relação a respostas vagas, serão melhor debatidas na próxima unidade de análise – item 4.1.3 – em que foram mais significativas para a análise.

Por fim, é preciso ressaltar a categoria relacionada ao *desejo de ampliar os conhecimentos*, que também trouxe muitos aspectos positivos, principalmente com relação ao desejo de conhecer mais sobre a literatura brasileira. Algumas respostas, como tem sido recorrente no *corpus* levantado, foram mais vagas, apontando apenas a vontade de entrar em contato com outros TLs brasileiros e/ou aprender mais sobre a cultura do Brasil:

A5: *Normalmente, não tenha algum contato com a literatura brasileira antes minicurso. Entoá eu gostaria de aprender mas. Quando estava chegado no Brasil eu inicio a leitura sobre literatura brasileira.*

A5: *Como pesquisadores gostaria de aprender mas.*

A8: *Estou interessado em aprender mais sobre a cultura brasileira.*

A8: *Eu não era mais interessante até quando comecei este curso, mas agora estou interessado em aprender mais.*

Observamos que muitas dessas respostas mostram uma mudança de perspectiva dos estudantes após o minicurso, visto que afirmam que não conheciam nada da literatura brasileira antes das aulas, mas, depois dos encontros, tiveram o interesse despertado. Além dessas respostas, notamos também um forte interesse pelas obras de Carlos Drummond de Andrade,

que foi nominalmente citado por mais de um estudante como um autor que gostou e que tem o interesse de conhecer mais:

A1: *Fiquei, sim. Carlos Drummond é meu preferido.*

A8: *Carlos Drummond de Andrade.*

Apenas o aprendiz 7 elencou mais de um autor que despertou seu interesse, salientando – em diferentes momentos – questões específicas sobre eles, como a obra de Marina Colasanti, que lhe era desconhecida, e a ambientação em uma loja de antiguidades (referência ao conto “A caçada”, de Lygia Fagundes Telles):

A7: *Sim muito interessado em conhecer mais as obras de Clarice, Ligia, Marina, Chico Buarque, Machado.... e muit@s mais.*

A7: *Eu não conhecia textos de Marina Colasanti, más fiquei encantado con esse percurso da mão dela por aquela loja de antigüedades.*

O aprendiz 7 é um dos que mais tinha conhecimentos sobre a literatura brasileira previamente ao minicurso. Segundo uma de suas respostas no último questionário, seu contato anterior com a literatura brasileira se dava mais pela literatura baiana, sendo Jorge Amado o seu “pai cultural brasileiro”:

A7: *Boa [a relação com a literatura brasileira antes do minicuro], más muito focada a literatura baiana, especialmente aos romances e contos de Jorge Amado. **Ele é meu pai cultural brasileiro.***

No bloco de análise anterior, já havíamos pontuado os nomes de Machado de Assis, Clarice Lispector, Vinícius de Moraes e Drummond, citados por ele no questionário inicial, antes das aulas começarem. Durante as aulas, foi possível observar a citação de outras referências pelo aprendiz, tanto nos questionários quanto nas próprias discussões em aula, o que também abriu espaço para a recomendação de outros autores e obras brasileiros que não foram contemplados no planejamento. Consideramos que esse é um ponto positivo de trabalhar com uma turma de diferentes níveis de conhecimento da língua e do país, pois permite a troca de experiências e conhecimentos entre os próprios alunos, extrapolando o que foi planejado apenas pelo professor e estimulando o desejo de conhecer cada vez mais da literatura e da cultura do Brasil.

A seguir, apresentaremos a última unidade de análise do trabalho, referente à relação, na perspectiva dos estudantes, entre literatura e aprendizado de uma língua estrangeira após os encontros do minicurso.

5.1.3 Relação literatura/aprendizado na perspectiva dos estudantes após o minicurso

Foi observado, na primeira unidade de análise (item 4.1.1), que os estudantes já estabeleciam uma relação entre a leitura literária e o aprendizado de uma LE, principalmente no âmbito cultural. Para além dessa relação majoritária, alguns estudantes também mencionaram a possibilidade de aprimorar o vocabulário, a fala, a comunicação e a compreensão leitora. Ao observar os dados apresentados pelos questionários finais de cada uma das aulas e pelo questionário final do minicurso, foi possível identificar um aumento da concepção de que a literatura pode auxiliar no aprendizado de diferentes aspectos de uma LE, não somente da cultura do país em que foi produzida.

Quando perguntados, de maneira geral, o que acharam de cada uma das aulas do minicurso, muitos aspectos relativos ao aprendizado foram mencionados. No questionário da primeira aula, que teve maior adesão por parte dos estudantes – todos os 09 informantes responderam – 05 relacionam a literatura com a aprendizagem. A aprendiz 2 pontua que gostou de conhecer os autores trabalhados durante a aula – Martha Medeiros, Luis Fernando Verissimo e Zuenir Ventura. O A6, por sua vez, aponta que foi interessante conhecer mais da “literatura portuguesa” (*sic*), mas não especifica o que exatamente pôde aprender.

O mesmo vai acontecer com as outras três respostas nesse aspecto:

A3: *Achei muito legal poder aprender essas coisas.*

A4: *A aula foi muito interessante, eu aprendei muitas novas coisas. As histórias que os textos falaram são boas.*

A5: *Eu pensei que da aula foi muito interessante para aprender mais coisas do texto lindo.*

Como pode ser observado por essas respostas, os estudantes não especificam o que exatamente aprenderam com a leitura da primeira aula. Essa é uma problemática que pode ser atribuída à maneira como esses dados foram obtidos. A escolha por questionários fechados, enviados aos estudantes ao final da aula, foi feita pela estrutura adotada para os minicursos no projeto PoLEM. Como os encontros eram curtos, remotos e apenas uma vez por semana, optamos por enviar os questionários para que fossem respondidos de maneira escrita durante a semana, até a próxima aula.

Os autores que abordam esse tipo de coleta de dados explicam que ele pode ser positivo por apresentar uma “menor inibição do informante” e por ser uma forma de coleta mais rápida (Bortolozzi, 2020, p. 19). Entretanto, Bortolozzi (2020) também ressalta alguns pontos negativos dos questionários, tais como: “menor detalhamento das respostas que dependem da redação do participante [...] e da compreensão e interpretação do informante” (Bortolozzi, 2020, p. 19). O último ponto foi observado nas respostas da A8, em que foi claro o uso de ferramentas de tradução para as respostas, visto que em algumas perguntas a resposta era muito sucinta, de apenas uma palavra, ou apresentava a pergunta junto da resposta; algumas vezes apenas a pergunta foi colocada como uma resposta, o que evidencia o uso de tradutores para o auxílio da atividade e uma confusão na hora de “copiar e colar” as respostas.

Em relação à problemática de um detalhamento escasso das respostas que os questionários podem apresentar, observamos, de maneira mais aguçada, tal problemática na questão em análise aqui. Como detalhado acima, foi possível observar que, na primeira aula, mais da metade das respostas apresentaram uma relação entre a leitura dos textos e a possibilidade de aprendizagem de algo novo, entretanto, as respostas apresentadas anteriormente (A3, A4 e A5) evidenciam o pouco detalhamento do que de fato foi aprendido, dado que os estudantes redigiram respostas muito vagas, apontando somente que aprenderam “coisas” novas e diferentes. Não é possível saber que “coisas” são essas. Pensamos que uma entrevista semiestruturada teria resolvido esse problema, mas, como exposto, devido à estrutura já fixada para os minicursos do projeto, não foi possível utilizar tal tipo de coleta de dados.

Nos questionários das outras aulas, a mesma questão foi feita inicialmente aos estudantes, ou seja, o que acharam, de modo geral, dos textos lidos naquela aula específica. As respostas para as aulas seguintes não trouxeram questões relativas ao aprendizado. Contudo, foi levantada também uma pergunta mais específica, em que se indagava aos alunos se aprenderam algo da língua e da cultura do Brasil com a leitura realizada durante a aula. De maneira geral, os três questionários apresentam elementos positivos para o aumento dos conhecimentos próprios dos aprendizes, apesar de muitas vezes a problemática da resposta vaga ter se mantido, aspecto evidenciado pela quantidade de respostas com apenas “sim, aprendi”.

Entretanto, mesmo com uma robusta quantidade de respostas com pouco detalhamento, foi possível apreender alguns pontos em relação ao aprendizado possibilitado pela leitura literária durante as aulas. Assim, elaboramos as seguintes categorias, já elencadas

anteriormente: *aprendizagem da língua, aprendizagem da cultura e aprendizagem por meio da interação com os colegas.*

Em relação à primeira categoria, *aprendizagem da língua*, foi possível observar que os estudantes relacionam tal aspecto com a descoberta de novos vocabulários do português brasileiro, descritos por eles como “palavras novas”, em sua grande maioria:

A1: *Eu aprendi algumas palavras [...].*

A7: *Sim algumas palavras do português [...].*

A7: *Ainda não termino de aprender. Os contos tem muitas palavras novas para mí. [...].*

A8: *Aprendi muitas coisas nesta aula e aprendi algumas palavras novas [...].*

A8: *Isso me ajudou a aprender algumas palavras.*

Essas respostas referem-se às diferentes aulas do minicurso e ao minicurso de maneira geral. Observa-se que os aprendizes 7 e 8 apontam em diferentes momentos o aprendizado de novas palavras do português durante os encontros, reforçando que a acepção de que a literatura é um importante veiculador da língua na qual é produzida (Abreu, 2006; Lajolo, 2008). É importante ressaltar novamente o aspecto vago dessas respostas, considerando que nenhum aprendiz especifica quais palavras novas foram apreendidas, mesmo que essa categoria seja a de maior recorrência no *corpus* analisado.

Salienta-se também, ainda neste aspecto de aprendizado da língua, as respostas dos aprendizes 1 e 7. Ao final do primeiro encontro, o A7 ressalta a dificuldade da linguagem literária, mas se mostra otimista em relação a esse tipo de aprendizagem:

A7: *Sim [aprendi]... a difuldade da linguagem literario...más: ¡vamos en frente neste aprendizagem!*

Essa afirmação do A7 evidencia a necessidade de um bom planejamento e mediação por parte do professor (Brasil, 2020). Apesar da complexidade da linguagem literária ser apontada por diferentes autores como um dos maiores desafios para o trabalho com o TL em sala de aula, como debatido por Gonçalves (2019), o papel de mediador do professor pode facilitar a recepção do texto por parte dos estudantes, principalmente por meio de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Morim, 2013), que podem ser usadas para sublinhar pontos importantes e esclarecer dúvidas.

A aprendiz 1, por sua vez, ao responder se e como o minicurso ajudou em sua aprendizagem da língua portuguesa, é a única que estabelece uma relação direta entre a leitura literária e o aprendizado de uma língua:

A1: *Adorei o minicurso. Quando lemos aprendemos o idioma e eu estou aprendendo o português e acho que a leitura ajuda muito.*

Dessa forma, verifica-se que o minicurso possibilitou também um movimento de reflexão dos estudantes sobre o próprio aprendizado, demonstrando que o TL pode ser uma ferramenta eficaz não só na aula de LE, mas também de PLAc.

Em relação à segunda categoria de análise, *aprendizagem da cultura*, observamos que os aprendizes mantêm suas aceções iniciais sobre a relação entre literatura e cultura – analisadas no item 4.1.1. Assim, após os encontros do minicurso, foi possível observar que os estudantes relacionam as leituras com o aprendizado da cultura brasileira, que aparece nas respostas tanto como “cultura”, de modo geral, quanto como o aprendizado de “costumes” e da própria literatura brasileira:

A1: [...] [aprendi sobre] *costumes*.

A3: *Sim*, [aprendi] *da literatura que ainda não sabia quase nada*.

A1: *A cultura brasileira é muito interessante, cada dia aprendo algo novo.*

A5: *Eu aprendei mas coisas da cultura brasileira, a pintura, os aristos como Rafael Silveira, MARina e Lygia.*

A8: [aprendi] *a cultural Brasília [...]*.

Além dos aspectos de aprendizagem da língua e da cultura do Brasil, foi possível depreender a categoria de análise referente à *aprendizagem a partir da interação*. Apesar de menos recorrente, tal categoria evidencia que, na perspectiva dos estudantes, a possibilidade de interagir com colegas durante as aulas, discutindo os textos lidos, também foi um importante meio de aprendizagem da língua portuguesa:

A6: [...] *o fato de que tudo mundo estava participando foi muito bom porque desse jeito vamos poder praticar e ter uma ideia global da aula.*

A1: *Gostei muito de interagir com os colegas, acho que é um bom método para aprender, conhecer.*

Dessa forma, notamos que, ao trabalhar com tarefas de leitura que estimulem a discussão entre a turma, os aprendizes estarão mobilizando e praticando a oralidade na língua. Nesse sentido, Takahashi (2008) pontua que não só a expressão oral pode ser trabalhada, como

também a capacidade do aluno de argumentar na língua-alvo, visto que, em turmas heterogêneas, diferentes visões e perspectivas podem ser apresentadas.

Assim, além da importância da mediação e da escolha do repertório (Viana, 2020; Brasil, 2020), ressaltamos a necessidade de um bom planejamento das aulas, dando atenção às etapas necessárias durante a abordagem de um texto literário nas aulas de língua estrangeira. Como discutido na fundamentação teórica deste trabalho e apresentado na estrutura do minicurso aplicado, o professor que deseja trabalhar a literatura em suas aulas deve atentar-se aos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, elencando tarefas e questões norteadoras que auxiliem na compreensão dos textos por parte dos alunos (Morim, 2013). Apesar dessa questão não ter sido foco de análise neste trabalho, é interessante evidenciar uma das respostas finais do último questionário.

A última pergunta do questionário final abria um espaço para que os alunos deixassem uma opinião geral sobre o minicurso e relatassem o que mais gostariam de conhecer durante as atividades do PoLEM. Como apresentado na metodologia, essa é uma questão padrão dos questionários finais das atividades do projeto e serve para o planejamento de futuras atividades e minicursos. Uma das respostas nos chamou a atenção:

A5: O que eu mais gosto é a forma como que você conduz o curso, a metodologia utilizada para estimular a fala. Cada lição começa com uma questão geradora. Eu aprecio isso enormemente. Você é um verdadeiro pedagoga.

Em sua afirmação, o aprendiz 5 aborda a metodologia utilizada durante o minicurso, afirmando que ela estimula a fala de cada um, principalmente a partir da “questão geradora” no início de cada leitura. Assim, notamos aqui a importância, nas palavras do aluno, das tarefas de pré-leitura, que demandam um conhecimento e preparo prévio do professor, que deve elencar questões e apontamentos prévios que estimularão a participação dos alunos e ajudarão na compreensão do texto. Dessa forma, a fala desse aprendiz corrobora os pressupostos de Morim (2013) sobre as fases que uma aula com a abordagem do TL deve ter.

Sendo assim, apresentaremos a seguir – no Quadro 10 – uma síntese dos resultados obtidos na análise aqui detalhada. Em seguida, nos encaminharemos para as considerações finais deste trabalho.

Quadro 10. Síntese dos resultados das análises.

Unidades de análise	Categorias de análise
Vínculos e concepções relacionadas à literatura e aprendizagem	Relação prévia com a leitura (literária e não literária)
	Contato prévio com a literatura brasileira
	Concepções sobre a literatura
	Concepções sobre a relação literatura/aprendizagem
<p>Resultados: a maioria dos aprendizes relatou já ter o hábito de leitura antes do minicurso, principalmente a leitura literária. Além disso, os estudantes relataram já conhecerem obras e/ou autores da literatura brasileira, apesar de poucos expressarem nominalmente o que conhecem. A literatura, no discurso dos aprendizes, é muitas vezes relacionada diretamente à cultura, sendo esta, conseqüentemente, o principal elemento apontado como possibilidade de aprendizado ao trabalhar com a leitura literária. Outros elementos citados são vocabulário e competências oral e leitora.</p>	
Recepção dos textos literários	Movimentos de reflexão e identificação
	Sentimentos despertados pelas leituras
	Desejo de ampliar os conhecimentos
<p>Resultados: durante o minicurso, os aprendizes demonstraram, em diferentes momentos, que as leituras realizadas possibilitaram momentos de reflexão sobre fatos e situações apresentadas nos textos, que geraram, conseqüentemente, processos de identificação e relação com experiências próprias e com a própria cultura. Além disso, os aprendizes relataram que as leituras despertaram diferentes sentimentos, sendo “prazer” e “desfrute” os mais citados. A recepção positiva dos TLs pelos aprendizes se confirma também na recorrência, em seus discursos, de demonstrações de desejo de conhecer mais da literatura brasileira.</p>	
Relação literatura/aprendizado após o minicurso	Aprendizagem da língua
	Aprendizagem da cultura
	Aprendizagem a partir da interação
<p>Resultados: os discursos prévios ao minicurso, nos quais os aprendizes relataram a possibilidade de aprendizagem da cultura e do vocabulário e de prática das competências oral e leitora por meio da leitura literária são reforçados após as atividades. Os alunos contaram que puderam aprender, durante as aulas, tanto aspectos linguísticos quanto culturais, entretanto, a reincidência de respostas vagas aos questionários dificulta uma análise mais detalhada de quais foram, exatamente, esses aprendizados. Além disso, é recorrente nos discursos dos aprendizes a aprendizagem por meio da interação com os colegas do minicurso, reforçando a necessidade de uma mediação constante do professor, que não só facilite a compreensão das leituras como também incentive o diálogo e a discussão.</p>	

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situado no campo da Linguística Aplicada em interface com a literatura, este trabalho procurou analisar as potencialidades da literatura aplicada ao contexto de ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Para realizar tal análise, pautamo-nos nos pressupostos teóricos da área de Português como Língua Estrangeira (PLE), bem como do contexto específico de PLAc.

Consideramos a pesquisa relevante para o meio acadêmico na medida em que traça, de modo pioneiro, a relação entre literatura e PLAc a nível de Pós-Graduação. Foi possível observar, a partir de um levantamento bibliográfico, que tal diálogo é pouco recorrente nos trabalhos acadêmicos, apesar de muito frutífero, tendo em vista que a literatura é meio promotor da língua e cultura da sociedade de sua produção (Abreu, 2008; Lajolo, 2018). Entretanto, para que todas as suas potencialidades sejam ressaltadas durante uma aula de língua estrangeira (LE), é preciso que o texto literário seja trabalhado de forma íntegra, contextualizada, e não apenas como um pretexto para a discussão de pontos gramaticais e/ou estruturais da língua (Takahashi, 2008, 2015). Também reforçamos a importância do papel do professor na mediação entre texto e aluno (Brasil, 2020), que pode ser feita a partir do desenvolvimento de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, que auxiliam o estudante a compreender e se apropriar do texto lido (Morim, 2013).

A pesquisa foi aplicada no projeto *Português Língua Entre Migrações* (PoLEM) por meio de um minicurso de leitura literária, que trabalhou com os estudantes do projeto a partir de crônicas e contos da produção literária brasileira. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários, aplicados aos aprendizes que fizeram parte da realização do minicurso. A análise dos dados se pauta na teoria de análise de conteúdo (Bardin, 2016) e abarca diferentes pontos do discurso dos aprendizes.

O primeiro ponto analisado foi quanto aos vínculos e concepções prévias dos aprendizes em relação à literatura e à aprendizagem. Observamos que grande parte dos participantes do minicurso possuía o hábito de leitura, relacionado a diferentes gêneros textuais, principalmente romances e poesias/poemas. Quanto ao conhecimento prévio da literatura brasileira, também a maioria dos informantes afirmou conhecer nossa literatura, apesar de poucos citarem autores ou obras.

Quanto às concepções sobre a literatura e sua relação com a aprendizagem, foi possível verificar nos dados que os aprendizes iniciaram o minicurso já tendo estabelecido uma forte relação entre literatura e cultura – indo ao encontro de nossa visão neste trabalho, bem como do arcabouço teórico discutido – e também uma relação positiva entre o TL e o aprendizado de uma LE. Aprimorar o vocabulário, a fala e a compreensão leitora são alguns dos tópicos citados pelos aprendizes como expectativa para o minicurso.

Ao analisar seus discursos após o minicurso, observamos que essas concepções prévias se mantêm e se complementam. Os aprendizes apontam aprendizados relacionados tanto à língua quanto à cultura do Brasil após o minicurso. Um fator importante para esse aprendizado foi a possibilidade de interação com os colegas em sala, facilitada pelas tarefas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Morim, 2013) utilizadas durante as aulas, que promoviam o debate entre a turma e incentivavam comentários e argumentos sobre as leituras.

Entretanto, encontramos uma dificuldade na análise pela forma como os dados foram coletados. Os dados aqui analisados são frutos de questionários escritos enviados semanalmente aos estudantes, após cada uma das três aulas, além dos questionários inicial e final do minicurso. Pelo caráter remoto das atividades, não foi possível um contato tão direto com os estudantes, o que gerou uma baixa adesão aos questionários, além de respostas muito reducionistas. O pouco detalhamento nas respostas é uma das desvantagens deste tipo de coleta de dados apontadas por Bortolozzi (2020), o que também pode ser agravado caso o informante não tenha um conhecimento amplo da língua, limitando-se a respostas curtas e evasivas. Para estudos futuros, recomendamos o uso de entrevistas semiestruturadas, em que o pesquisador tem mais controle do que está coletando.

Também observamos a recepção dos TLs pelos aprendizes durante o minicurso. Notamos que a receptividade foi positiva de maneira geral, tendo em vista que os estudantes puderam passar por diferentes movimentos de reflexão sobre a leitura e de identificação particular e cultural com as histórias. Identificamos que as aulas sobre cotidiano urbano foram as que mais geraram identificações, já que nelas foram trabalhados textos muito próximos das realidades dos estudantes, como histórias passadas em transportes públicos e cenas do dia a dia. Além disso, constatamos um significativo desejo, por parte dos aprendizes, de ampliar seus conhecimentos sobre a literatura brasileira.

Dessa forma, este trabalho tinha como objetivo geral analisar as potencialidades, tanto para o aprendizado da língua quanto para a maior inserção do aprendiz no país de acolhida, da presença da literatura como um meio promotor do ensino e aprendizagem de Português Língua de Acolhimento, procurando responder à questão: *quais as contribuições que o trabalho com a literatura pode trazer para o ensino de uma língua estrangeira, em especial no contexto de acolhimento?* Concluímos que as contribuições que o TL traz para a aula de LE, debatidas ao longo de todo o trabalho, podem ser transportadas para o ensino de PLAc, visto que a literatura fomenta o aprendizado de diferentes questões da língua do país de acolhida, assim como debate questões culturais fundamentais para a inserção do sujeito migrante no novo país.

Assim, conseguimos atingir o objetivo específico de verificar as aproximações possíveis entre o trabalho com a literatura e o contexto de língua de acolhimento, observando que tal aproximação é possível e frutífera, principalmente por apresentar um contexto de ensino lúdico e acolhedor. Com isso, atingimos também o segundo objetivo específico, que pretendia apurar, no ensino de PLAc, como a literatura pode ser também um agente de acolhida.

Dessa forma, acreditamos que este estudo contribui para a área de PLAc, de maneira pioneira, na medida em que trabalha, a nível de Pós-Graduação, com a aproximação entre esse contexto de ensino e o TL, algo ainda pouco explorado, como ressaltamos durante o levantamento bibliográfico aqui apresentado. Assim, podemos traçar um novo olhar para o ensino da língua e da cultura em contexto migratório, promovendo também uma abordagem da literatura que se distancia de um tratamento apenas a nível gramatical, elevando todas as potencialidades – linguísticas e culturais – de um texto literário.

Petit (2010, p. 292), ao apresentar as potencialidades da literatura em contextos de crise, relembra-nos que ela “não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção”. Assim, esperamos que o olhar atento para a literatura no contexto da língua de acolhimento possa ser constantemente pensado e reformulado; que ela seja um direito de todos e uma maneira de reflexão, debate e acolhida entre os aprendizes de PLAc, possibilitando um olhar plural para as diferentes culturas e costumes que compõem a língua e a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALMEIDA, C. C. L. *Textos literários em livros didáticos de português brasileiro como língua estrangeira: uma análise multimodal*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicações*. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 3ª ed., 2009.
- _____. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; and RIBEIRO, S. (Orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012.
- ALVES, A. C. *Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.
- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da SIPLE*, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013.
- BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil. *Périplos*, v. 1, n. 1, p. 58-67, 2017.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1982.
- BORTOLOZZI, A. C. *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BOTTURA, E. B. “*Como é no seu país?*” *Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta Curricular para Cursos de Literatura Brasileira nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty no Exterior*. Funag. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1125-1>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRESSAN, C. G. *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras*. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CABETE, M. A. C. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

ECO, U. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

FIORELLI, C. M. et al. O ensino de português língua de acolhimento (PLAc) para venezuelanos no interior paulista: trajetória e perspectiva. In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S. (Org.). *Português Língua Estrangeira e suas interfaces*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

FIORELLI, C. M. *Convergências e especificidades na relação entre o ensino de português língua de acolhimento e línguas para fins específicos*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

FORNARI, M. K. *O texto literário na aula de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência*. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FURTOSO, V. B. Onde estamos? Para onde vamos?: A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. (Org.). *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

GONÇALVES, F. S. *O uso da literatura no ensino de português língua estrangeira numa abordagem intercultural*. Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.

KILLNER, M. *A presença de textos literários no exame Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

LAJOLO, M. *Literatura ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUZ, M. R. *A estética nas aulas de português como segunda língua: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MELO, M. K. M. *A Literatura no projeto de extensão “Línguas e culturas para a integração”*: Reflexões sobre práticas de oralidade. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana) – Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

MORIM, A. F. V. *Da pré-leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira*. Ciclo de estudos – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2013.

MOTA, F. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. In: *Fólio – Revista de Letras*. Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, 2010, p. 101-111, jan./jun.

OLIVEIRA, L. R.; VITORINO, V. A. R.; MARTINS, M. F. Literatura como arte de acolhimento para refugiados. *Anais da Feira de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus São Francisco do Sul*, v. 1, n. 8, 2020.

PAIVA, A. F. *Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de São Carlos, São Carlos, 2009.

PEREIRA, G. F. *Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural*. Tese (Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.

RIBEIRO, B. O. *A literatura nas aulas de português e espanhol como língua adicional no ensino superior da UNILA*. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

ROCHA, N. A. O ensino de português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. *Linguagens* – Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau, v. 13, n. 1, 2019, p. 101-114, jan./abr..

SENE, L. S. *Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SENE, L. S.; MATOS, T. L. C.; GILENO, R. S. Português como Língua de Acolhimento para Venezuelanos(as): estratégias e práticas de ensino em tempos de pandemia. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, dez. 2021.

SEVERINO, C. N. *Implantação e consolidação de português língua estrangeira em instituição de ensino superior: um estudo discursivo sobre o lugar da língua em contexto de internacionalização*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

SILVA, A. I. R. *Ler é fácil: Estratégias para a compreensão de textos nas aulas de línguas*. Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de Especialização em Espanhol, Universidade do Minho, 2018.

SILVA, F. C.; COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. *Revista Horizontes De Linguística Aplicada*, 2020.

SOARES, L.; TIRLONI L. P. Literatura popular em projeto de ensino de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes haitianos. In: FERREIRA, L. C. et al. (Org.). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

SOUZA, R. P. *Ensino de Português Língua Estrangeira pelo viés literário: revisitando as representações do feminino*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

TAKAHASHI, N. T. *Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. *Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIANA, N. Apresentação da Proposta. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta Curricular para Cursos de Literatura Brasileira nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty no Exterior*. Funag. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1125-1>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Respostas do questionário inicial

Você tem o hábito de ler (em português ou na sua língua materna)? Se sim, comente o que costuma ler.	
A1¹⁴	<i>Se. Eu leio romances em português.</i>
A2	<i>Sim.</i>
A3	<i>Sim, mas temos muita dificuldade de expressar em português.</i>
A4	<i>Sim tenho o hábito de ler em português, os textos científico, artigo e um pouco de poema.</i>
A5	<i>Sim.</i>
A6	<i>Tenho sim, é mais relacionado às informações da computaçã, no qual estou estudando agora.</i>
A7	<i>Sim, na minha língua materna (o espanhol) eu leio ensaios e poesia; em português eu costumo ler romances, especialmente a obra literaria de Jorge Amado.</i>
A8	<i>Eu li in inglês.</i>
A9	

O que você conhece da literatura brasileira? Já leu alguma obra/texto literário brasileiro? Comente um pouco sobre o que conhece ou já ouviu falar.	
A1	<i>Eu já lê obras de Jeferson Tenório. Carolina María de Jesús. María Elena Morán. Julia Dantas. José Falero, entre outros.</i>
A2	<i>Alguma sim, mais não lembro.</i>
A3	<i>Eu costumava acompanhar pessoas que falavam sobre literatura cultural brasileira. Aprendemos a história do Brasil, a culinária brasileira e os locais culturais do Brasil.</i>
A4	<i>A literatura brasileira é muito rico e diversificado. Eu lei uma poema de Mário de Andrade qui fala sobre a burguesia.</i>
A5	<i>Ela é muita diversidade.</i>
A6	<i>Ainda não sei da literatura brasileira.</i>
A7	<i>Eu conheço os romances de Jorge Amado, algunos livros de Machado de Assis e Clarice e os poemas de Vinicius e Drumond.</i>

¹⁴ A1, A2, A3 etc. referem-se aos Aprendizes do minicurso.

A8	<i>Não.</i>
A9	

O que você espera aprender e conhecer neste minicurso?	
A1	<i>Conhecer mais sobre a cultura brasileira, tentar de me comunicar mais e melhor em português.</i>
A2	<i>Tudo que não se sobre literatura Brasileira.</i>
A3	<i>Compreender um texto lido, sem passar pela minha língua materna.</i>
A4	<i>Eu espero aprender mais sobre a literatura brasileira e sua cultura também.</i>
A5	<i>Espero aprender mas coisas na cultura Brasileira.</i>
A6	<i>Mais do Brasil através da sua literatura e outras coisas que podem surgir desse evento.</i>
A7	<i>Aprimorar meu vocabulario em lingua portuguesa.</i>
A8	<i>Aprenda a falar bem.</i>
A9	

APÊNDICE B - Respostas da atividade inicial - Aula 1

Para mim, literatura é...?	
A1	<i>o ACHO QUE A LITERATURA ES PARTE DA ALMA</i>
A2	
A3	
A4	<i>aprendizagem</i>
A5	<i>A cultura</i>
A6	
A7	<i>Maravilha</i>
A8	
A9	<i>conhecimento distração</i>

A leitura me desperta...?	
A1	<i>MUITOS SENTIMENTOS</i>
A2	
A3	
A4	
A5	<i>Curiosidade complemento Percepção</i>
A6	
A7	<i>Saudade lembranças</i>
A8	
A9	<i>sentimentos experiências</i>

A relação entre literatura e aprendizado de uma língua estrangeira é...?	
A1	<i>muito importante, quando lemos nosso aprendizado cresce</i>
A2	
A3	
A4	<i>muito boa</i>
A5	
A6	<i>uma das chaves para aprender mais da lingua e dos povos</i>
A7	<i>interessante difícil</i>
A8	
A9	<i>fortíssima conhecer a cultura do país</i>

APÊNDICE C - Respostas do questionário final da aula 1

O que você achou da aula de hoje e dos textos lidos?	
A1	<i>Eu achei muito boa a aula, uma excelente experiência.</i>
A2	<i>Eu achei que a aula estava muito bom porque eu conheço a escritores Martha madeiro, Luis Fernando Verissimo y Zuenir Ventura.</i>
A3	<i>Achei muito legal poder aprender essas coisas.</i>
A4	<i>A aula foi muito interessante, eu aprendei muitas novas coisas. As historias que os textos falaram são boas.</i>
A5	<i>Eu pensei que da aula foi muito tresentender para aprender mas coisas do texto lindo.</i>
A6	<i>Achei muito interessante conhecer mais da literatura portuguesa e o o fato de que tudo mundo estava participando foi muito bom porque desse jeito vamos poder praticar e ter uma ideia global da aula.</i>
A7	<i>Muito boa escolha, mesmo que a metodologia da nossa prezada Pro^a Taimara. Como (acho) que se diz no Brasil:que Coisa boa!</i>
A8	<i>Leitura.</i>
A9	<i>Os textos nos mostram a realidade pela qual toda sociedade passa e como fica o carater do ser humano diante das circunstâncias, nos faz refletir por um momento sobre o que acontece ao nosso redor e que muitas vezes deixamos ir.</i>

Você aprendeu algo novo hoje sobre a língua ou a cultura do Brasil? O quê?	
A1	<i>Aprendi, sim. Eu aprendi algumas palavras, costumes.</i>
A2	<i>Sim.</i>
A3	<i>Sim, da literatura que ainda não sabia quase nada.</i>
A4	<i>Sim aprendei.</i>
A5	<i>Sim, aprendei algo de novo sobre a linguá e a cultura do brasil.</i>
A6	<i>Aprendi, sim.</i>
A7	<i>Sim ... a difuldade da linguagem literario...más: ¡vamos en frente neste aprendizagem!.</i>
A8	<i>Curiosidade.</i>
A9	<i>Que e bom sempre refletir sobre os fatos que a literatura nos conta.</i>

A crônica "Barulhos urbanos" conta como a narradora lida com os barulhos urbanos à sua volta. E você? Como lida com esses barulhos? Eles te incomodam?	
A1	<i>Às vezes os barulhos me incomodam, especialmente quando estou escrevendo, mas não quando são barulhos da natureza, eu gosto deles, acho que eles alimentam a minha alma.</i>
A2	<i>Eu escuto musica cuando tem barulho no meu barrio, agora nao me incomoda porque eu sempre encontrei uma maneira de resolver as coisas.</i>
A3	<i>É muito chato mesmo porque meu quarto é perto da rua. Mas não tem nada que fazer que esperar ou fechar a janela para reduzir o barulho.</i>
A4	<i>Às vezes eu uso fone de ouvido para ouvir da musica. Sim, eles me incomodam, mas estou começando a me acostumar com isso.</i>
A5	<i>Geralmente quando estou na situação com barulho não faco nada.</i>
A6	<i>Felizmente meu quarto é um pouco longe da rua, assim consigo trabalhar e estudar sem problemas mas na verdade tem pouco barulho e é só fechar as janelas e vai ficar melhor.</i>
A7	<i>Un pouquinho, más acho que é possível compartilhar o silencio do mundo de tod@s com o barulho da nossa alma.</i>
A8	<i>Benefíciosa.</i>
A9	<i>Sim, quando é hora de descansar ou fazer uma aula on-lina, ou quando perturba a tranquilidade de outras pessoas que precisam, principalmente se for depois de meia-noite.</i>

Qual foi a principal sensação ou sentimento que a crônica "Grande Edgar" te despertou?	
A1	<i>Achei que foi uma confusão ou talvez desconhecimento das duas pessoas, eles não se conheciam , mas finalmente ficaram amigos.</i>
A2	<i>O principal sensacao que a cronica Grande Edgar despertou foi o reconhecimento de um viejo amigo.</i>
A3	<i>Uma sensação de não me sentir confortável caso eu estaria naquela situação.</i>
A4	<i>A sensação que nas ruas têm bastante pessoal que enganar outras pessoas.</i>
A5	<i>Você tem uma sensação ambarante.</i>
A6	<i>Uma sensação de deja-vu mas é um pouco ruim também.</i>
A7	<i>Un deja vou, con meu espelho quebrado en frente.x el.</i>

A8	<i>Cidade.</i>
A9	<i>Que uma pessoa por mais culta, que seja, muitas vezes escolhe um longo caminho para encobrir sua esquecimento, ou dizer não com franqueza e amabilidade.</i>

Você já passou por algo parecido ao que foi retratado na crônica "Grande Edgar"? Como foi?	
A1	<i>Eu não me lembro de ter passado por uma situação semelhante.</i>
A2	<i>Muitas vezes.</i>
A3	<i>Já passei sim até me sentir um pouco constrangido mas sempre achei uma maneira gentil para poder me explicar e não decepcionar a pessoa.</i>
A4	<i>Sim já. Foi uma situação estressada e chata. Mas na verdade a pessoa me conhece realmente, foi eu que não lembrei dele.</i>
A5	<i>Sim. Eu limbei uma vez, reencontrei um amigo.</i>
A6	<i>Já sim, mas geralmente eu peço para a pessoa de me lembrar por gentileza e ai fica tudo tranquilo.</i>
A7	<i>Sim, ontem aconteceu isso.</i>
A8	<i>Relaxar.</i>
A9	<i>Sim, mas perguntei-lhe de onde me conhecia, pois Eu viajava muito, e ele me disse e lugar. por isso agradei a cordial saudação.</i>

APÊNDICE D - Respostas do questionário final da aula 2

O que você achou da aula de hoje e dos textos lidos?	
A1	<i>Eu achei muito bons os dois textos.</i>
A2	
A3	
A4	
A5	
A6	
A7	<i>Muito bons: engraçados e inteligentes. Acho que de maneira simples, ilustram faces da condicao humana desde a observação de un passageiro de ônibus.</i>
A8	<i>Resposta. Ambos textos são muito interessantes, porque tratam das vivências que as pessoas têm nos ônibus, como eles são cheios, e como se Deus tratar as pessoas por exemplo em ceder o assento as pessoas mais velhas, grávidas, e ter respeito por outro pessoas que também viajam no ônibus.</i>
A9	

Você aprendeu algo novo hoje sobre a língua ou a cultura do Brasil? O que?	
A1	<i>Se. Aprendi sobre os problemas que são próprios de se apresentar no transporte público.</i>
A2	
A3	
A4	
A5	
A6	
A7	<i>Sim algumas palavras do português, mesmo que semelhancas culturais como meu país Colômbia.</i>
A8	<i>Pergunta. Você aprendeu alago novo hoje sobre a língua ou a cultura do Brasil? O que? Resposta. Aprendi que as vezes ter amabilidade com pessoas desconhecidas, podem trazer consequências, porque não todas elas tem boas intenções.</i>
A9	

O que você faria se presenciasse a situação narrada na crônica "No ônibus"?	
A1	<i>Eu acho que quando estamos em presença dum problema desse tipo é melhor não ter nenhuma intervenção nele.</i>
A2	
A3	
A4	
A5	
A6	
A7	<i>Acho que rir um pouco.</i>
A8	<i>Pergunta. O que você faria se presenciase a situação narrada na crônica no ônibus? Resposta. É uma situação complicada eu cederia o assento para a mulher e suas duas crianças.</i>
A9	

Na crônica "Recalcitrante", o passageiro se desentende com o cobrador do ônibus por não conhecer o significado de uma palavra na própria língua materna. Você já passou por alguma situação em que não saber o significado de uma palavra (na sua língua materna ou em uma estrangeira) causou alguma confusão? Conte um pouco!	
A1	<i>Não, eu não me lembro não.</i>
A2	
A3	
A4	
A5	
A6	
A7	<i>Sim, na minha primeira viagem a Bahía, quando comprei meu ingresso para uma apresentação musical, eu pedi me vender "meia" por ser de custo menor, mas o porteiro me diz que ¡NÃO!, mas eu novamente pedía a "meia", porque achava que era num lugar distante do palco e não sabia que era o ingresso para idosos.</i>
A8	<i>Resposta. Na crônica recalcitrante o passageiro se desentende com o cobrador do ônibus por não conhecer o significado de uma palavra na própria língua materna. Você já passou por alguma situação em que não saber o significado de uma palavra na sua língua materna ou em uma estrangeira causou alguma confusão?</i>

	<i>Conte um povco?</i>
A9	

Você já passou por situações em transportes públicos que poderiam "virar crônica"?	
A1	<i>Eu acho que não.</i>
A2	
A3	
A4	
A5	
A6	
A7	<i>Sim, eu vou tentar escrever, com licença de Drummond, algo sobre isso.</i>
A8	<i>Pergunta. Você já passou por situações em transporte público que poderia virar crônica Resposta, sim me senti envergonhada quanda ainda era nova no Brasil, uma mulher gritou comiga que eu não entendi a que ela estava dizendo. E também o motorista do ônibus dirigiu muito rápido e eu estava prestes a cair.</i>
A9	

APÊNDICE E - Respostas do questionário final da aula 3

O que você achou da aula de hoje e dos textos lidos?	
A1	<i>Muito bons. Desfrutei muito da sua leitura.</i>
A2	
A3	
A4	
A5	<i>E um prazer de participar cada sábado nesse ocurso.</i>
A6	
A7	<i>Maravilhosa escolha fiz a Profª Tainara dos dois contos.</i>
A8	<i>O haja foi ótimo e o texto e pronto ficou ótimo gostei.</i>
A9	

Você aprendeu algo novo hoje sobre a língua ou a cultura do Brasil? O quê?	
A1	<i>A cultura brasileira é muito interessante, cada dia aprendo algo novo.</i>
A2	
A3	
A4	
A5	<i>Eu aprendei mas coisas da cultura brasileira, a pintura, os aristos como Rafael Silveira, MArina e Lygia.</i>
A6	
A7	<i>Ainda não termino de aprender. Os contos tem muitas palavras novas para mí. Alem disso acho que ás dÍas escritoras são muito inteligentes e dam contá da forte presencia das mulheres na literatura brasileira.</i>
A8	<i>Aprendi muitas coisas nesta aula e aprendi algumas palavras novas e a cultural Brasília A é muito boa e eles são pessoas.</i>
A9	

Você já tinha lido textos de literatura fantástica antes? Você gosta?	
A1	<i>Eu não gosto muito da leitura fantástica, mas é muito importante ler alguma delas</i>

	<i>já que a mente se ativa muito, ela te ajuda a pensar.</i>
A2	
A3	
A4	
A5	<i>Verdade nao. Gosto de leir Romã Fable ect.</i>
A6	
A7	<i>Gosto sim. Ja tinha lindo o texto Seminario dos ratos de Ligia Fagundes. Eu não conhecia textos de Marina Colasanti, más fiquem encantado con esse percurso da mão dela por aquela loja de antigüedades.</i>
A8	<i>Eu li um pouco disso mas foi bom desde que comecei a fazer as avisas eu escolhi mais interessante para ler os textos de literatura fantástica são ótimos.</i>
A9	

APÊNDICE F - Respostas do questionário final do minicurso

Como era a sua relação e contato com a literatura brasileira antes deste minicurso?	
A1	<i>Eu sempre estou lendo, a literatura brasileira é muito boa.</i>
A2	
A3	
A4	
A5	<i>Normalmente, Não tenha algum contato com a literatura brasileira antes minicurso. Entoá eu gostaria de aprender mas. Quando estava chegando no Brasil eu inicio a leitura sobre literatura brasileira.</i>
A6	
A7	<i>Boa, más muito focada a literatura baiana, especialmente aos romances e contos de Jorge Amado. Ele é meu pai cultural brasileiro.</i>
A8	<i>Eu não era mais interessante até quando comecei este curso, mas agora estou interessado em aprender mais.</i>
A9	

Você ficou interessado em conhecer outras obras e escritores da literatura brasileira? Conte quais.	
A1	<i>Fiquei, sim. Carlos Drummond é meu preferido.</i>
A2	
A3	
A4	
A5	<i>Como pesquisadores gostaria de aprender mas.</i>
A6	
A7	<i>Sim muito interesado en conhecer mais as obras de Clarice, Ligia, Marina, Chico Buarque, Machado.... e muit@s mais.</i>
A8	<i>Carlos Drummond de Andrade.</i>
A9	

Em sua opinião, como o minicurso ajudou em sua aprendizagem da língua portuguesa? Se não ajudou, comente os motivos.	
A1	<i>Adorei o minicurso. Quando lemos aprendemos o idioma e eu estou aprendendo o português e acho que a leitura ajuda muito.</i>
A2	
A3	
A4	
A5	<i>Ler é uma maneira que nos permite cobrir o mundo inteiro sem nunca realmente viajar. Este mini-curso me-da a possibilidade.</i>
A6	
A7	<i>Ajudou sim... claro que gostaria assistir a unos otros minicursos, ojalá com práticas de fala.</i>
A8	<i>Isso me ajudou a aprender algumas palavras.</i>
A9	

As leituras dos textos durante as aulas te provocaram alguma sensação, sentimento? Comente quais.	
A1	<i>A leitura é paz, tranquilidade, curiosidade e ajuda a ter aberta nossa mente.</i>
A2	
A3	
A4	
A5	<i>Sim, É verdade que sou iniciante em português, o que não me impede de perceber uma enorme sensação quando você lê os textos.</i>
A6	
A7	<i>Asombração, prazer, vontade de Viver.</i>
A8	<i>Não.</i>
A9	

Use este espaço para deixar sua opinião sobre o minicurso <i>Encontro com a Literatura Brasileira</i>. O que mais gostou, o que não gostou, o que ficou interessado em conhecer mais. Queremos ouvir você!	
A1	<i>Gostei muito de interagir com os colegas, acho que é um bom método para</i>

	<i>aprender, conhecer.</i>
A2	
A3	
A4	
A5	<i>O que eu mais gosto é a forma como que você conduz o curso, a metodologia utilizada para estimular a fala. Cada lição começa com uma questão geradora. Eu aprecio isso enormemente. Você é um verdadeiro pedagoga.</i>
A6	
A7	<i>Parabeins para todo o pessoal de Polem online. Gostei de tudo. Fico com saudade, más como dizem Vinicius e João Gilberto: chega disso e vamos en frente, viva o povo brasileiro, suas lutas e o seu futuro... (oi, e ;Fora Bolsonaro!)</i>
A8	<i>Estou interessado em aprender mais sobre a cultura brasileira.</i>
A9	