

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

**REBECA KEROU TELIZ MESQUITA**

**LEITURA LITERÁRIA EM CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE  
ACOLHIMENTO**

**Bagé  
2022**

**REBECA KEROU TELIZ MESQUITA**

**LEITURA LITERÁRIA EM UM CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE  
ACOLHIMENTO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Stricto sensu Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Cardoso Medeiros

**Bagé  
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo (a) autor (a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais)

M58211 Mesquita, Rebeca Kerou Teliz

Leitura literária em um curso de português como língua de acolhimento / Rebeca Kerou Teliz Mesquita.

116 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2022.

"Orientação: Vera Lúcia Cardoso Medeiros".

1. Leitura literária. 2. Poemas brasileiros. 3. Interculturalidade. 4. Português para estrangeiros. I. Título.

**Rebeca Kerou Teliz Mesquita**

**LEITURA LITERÁRIA EM CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE  
ACOLHIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 21 de outubro de 2022.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Cardoso Medeiros  
Orientadora  
(UNIPAMPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aimee Teresa Gonzalez Bolanos  
(FURG)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clara Zeni Camargo Dornelles  
(UNIPAMPA)

[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1051973&infra...](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1051973&infra...) 1/2

18/11/2022 23:03 SEI/UNIPAMPA - 0958260 - SISBI/Folha de Aprovação



Assinado eletronicamente por **AIMÉE TERESA GONZÁLEZ BOLAÑOS, Usuário Externo**, em 21/10/2022, às 18:14, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **VERA LUCIA CARDOSO MEDEIROS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/10/2022, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/10/2022, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0958260** e o código CRC **F69B5D56**.

Dedico esta dissertação à minha família, que é a  
minha maior inspiração e motivação.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pelo dom da vida e a quem eu louvo por todo cuidado e amor.

À minha mãe, avó, irmã e irmão por serem o meu alicerce e a minha maior fonte de inspiração.

Ao meu esposo por todo amor, respeito e companheirismo.

À professora Vera Medeiros pela paciência e credibilidade confiada a mim.

Aos demais professores do Mestrado pelos saberes compartilhados durante cada encontro.

Ao Núcleo de Apoio à Aprendizagem Intercultural de Português como Língua Adicional e de Acolhimento, por permitir que eu conhecesse esse novo âmbito educacional de Língua Portuguesa e que, conseqüentemente, me encantasse por essa perspectiva de ensino e aplicasse a minha pesquisa em parceria com o NAAIPLAA.

Aos meus alunos, por serem tão receptivos e envolvidos com cada proposta durante os nossos encontros síncronos e assíncronos.

Agradeço a todos aqueles que cruzaram o meu caminho durante este percurso, muito obrigada.

## RESUMO

O presente trabalho é resultado da pesquisa-ação realizada no mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/RS. O tema da pesquisa é a leitura literária de poemas brasileiros do século XX e XXI em um curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para alunos estrangeiros, como uma estratégia para a aprendizagem da língua portuguesa e formação intercultural dos estudantes. A pesquisa tem como objetivo analisar como a leitura literária, mais especificamente, a leitura de poemas pode colaborar para a aprendizagem da língua portuguesa, através de uma abordagem intercultural em contexto de PLAc. Dessa forma, buscamos verificar e analisar como os textos literários são introduzidos nas aulas de português para estrangeiros, como também, desenvolvemos uma proposta pedagógica envolvendo a leitura de poemas da literatura brasileira com o intuito de implementar e observar como as especificidades da literatura contribuem no ensino de PLAc. Para tanto, foi implementada uma Oficina de Leitura Literária para estrangeiros no Núcleo de Apoio à Aprendizagem Intercultural de Português como Língua Adicional e de Acolhimento (NAAIPLAA), o qual é um projeto de extensão da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), localizada no interior do Rio Grande do Sul, na cidade de Bagé. As aulas aconteceram através de encontros síncronos pelo *Google Meet* e assíncronos pela plataforma do *Moodle*. Os encontros aconteceram no período de outubro a novembro de 2021. Durante o andamento da dissertação, realizamos atividades de leitura, oralidade e escrita. A primeira seção desta dissertação de mestrado trata da fundamentação teórica da pesquisa e apresenta estudos sobre literatura a partir de Lajolo (2001), Reis (2003), Cosson (2009) e Eagleton (2006), na segunda seção destacamos a presença dos textos literários em contexto de Português como Língua Estrangeira (PLE) nos estudos de Takahashi (2008, 2015) e a experiência literária em um curso de Francês Instrumental (FI) na pesquisa de Jover-Faleiros (2006). Na terceira seção, discutimos sobre as especificidades do poema através de Candido (2006), Reis (2003) e Pinheiro (2007). Na quarta seção, apresentamos a perspectiva de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) com base nas teorias de Tavares e Tavares (2008) e Grosso (2010). E na última seção abordamos a interculturalidade sobre a perspectiva de Bakhtin (1995), Franco (2019), Janzen (2005), Walsh (2009), Xavier Albó (2005) e Almeida Filho (2002). O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa e a proposta da Oficina de Leitura Literária para Estrangeiros. No capítulo seguinte, trazemos as análises dos dados obtidos durante a aplicação da Oficina, para isso, examinamos os comentários dos alunos durante os encontros síncronos pelo

*Google Meet*, como também, as respostas dos alunos na avaliação da Oficina pelo *Google Forms*. O quinto capítulo contém a apresentação do produto pedagógico que é destinado aos professores como um resultado da presente pesquisa. No último capítulo apresentamos as considerações finais referentes a pesquisa, pois entendemos que através de metodologias que favoreçam a pré-leitura, a contextualização e a mediação, o aluno estrangeiro desenvolve a sua habilidade de ler, interpretar textos literários e construir conhecimentos sobre a língua.

**Palavras-chave:** Leitura Literária. Poemas brasileiros. Interculturalidade. Português para estrangeiros.

## ABSTRACT

The present work is the result of the action research carried out in the Professional Master's Degree in Language Teaching, at the Federal University of Pampa, Bagé/RS campus. The research theme is the literary reading of Brazilian poems from the 20th and 21st centuries in a Portuguese as a Host Language course (PHLc) for foreign students, as a strategy for learning the Portuguese language and the intercultural formation of the students. The research aims to analyze how literary reading, more specifically, the reading of poems can contribute to the acquisition of the Portuguese language, through an intercultural approach in the context of PHLc. This way, we seek to verify and analyze how literary texts are introduced in Portuguese classes for foreigners, and also, we develop a pedagogical proposal involving the reading of poems from Brazilian literature in order to implement and observe how the specificities of literature contribute to teaching of PHLc. To this end, a Literary Reading Workshop for foreigners was implemented at the Núcleo de Apoio à Aprendizagem Intercultural de Português como Língua Adicional e de Acolhimento (NAAIPLAA), which is an extension project of the Federal University of Pampa (UNIPAMPA), located inland in Rio Grande do Sul, in the city of Bagé. The classes happened through synchronous meetings on Google Meet and asynchronous through the Moodle platform. The meetings happened in a period from October to November 2021. During the course of the project, we carried out reading, speaking and writing activities. The first section of this master's thesis deals with the theoretical foundation of the research and presents studies on literature from Lajolo (2001), Reis (2003), Cosson (2009) and Eagleton (2006), in the second section we highlight the presence of literary texts in the context of Portuguese as a Foreign Language (PFL) in Takahashi's studies (2008, 2015). In the third section, we discuss the specificities of the poem through Candido (2006), Reis (2003) and Pinheiro (2007). In the fourth section, we present the perspective of Portuguese as a Host Language (PHLc) based on the theories of Tavares and Tavares (2008) and Grosso (2010). And, in the fifth section, we approach language policies from Torquato (2010), Calvet (2002) and Garcez and Schulz (2016) and in the last section we approach interculturality from the perspective of Bakhtin (1995), Franco (2019) and Janzen (2005), Walsh (2009), Xavier Albó (2005) and Almeida Filho (2002). The third chapter presents the research methodology and the proposal of the Literary Reading Workshop for Foreigners. In the following chapter, we bring the analysis of the data obtained during the application of the Workshop, for that, we examine the comments of the students during the synchronous meetings on Google Meet, as well as the

students' responses in the evaluation of the Workshop through Google Forms. The fifth chapter contains the presentation of the pedagogical product that is intended for teachers as a result of the present research. In the last chapter we present the final considerations regarding the research, as we understand that through methodologies that favor pre-reading, contextualization and mediation, the foreign student develops his ability to read, interpret literary texts and build knowledge about the language.

**Keywords:** Literary Reading. Brazilian poems. Interculturality. Portuguese for foreigners.

## LISTA DE SIGLAS

Celpe-Bras- Certificado de Proficiência em Português para Estrangeiros  
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio  
FAVENI- Faculdade Venda Nova do Imigrante  
FI- Francês Instrumental  
FLE- Francês Língua Estrangeira  
FURG - Universidade Federal do Rio Grande  
GEBAP - Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa  
LE- Língua Estrangeira  
NAAIPLAA - Núcleo de Apoio à Aprendizagem Intercultural de Português como Língua Adicional e de Acolhimento  
PCI - Plan Curricular Institucional  
PLA- Português como Língua Adicional  
PLAc - Português como Língua de Acolhimento  
PLE- Português como Língua Estrangeira  
PPE- Português para Estrangeiros  
PUC- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e São Paulo  
UFAC- Universidade Federal do Acre  
UFC- Universidade Federal do Ceará  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina  
UNICAMP - Universidade Federal de Campinas  
USP- Universidade Federal de São Paulo  
VEs- Verbalizações escritas  
VOs- Verbalizações orais

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	19
2.1 Conceito de Literatura: respostas possíveis .....	19
2.2 Leitura literária e o ensino de língua estrangeira .....	22
2.3 O poema: sua trajetória e especificidades.....	31
2.4 Língua portuguesa como língua de acolhimento.....	37
2.5 Interculturalidade .....	39
3 PROPOSTA PEDAGÓGICA: OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA PARA ESTRANGEIROS .....	42
3.1 Metodologia da pesquisa .....	42
3.1.1 Tipo de pesquisa .....	42
3.1.2 Fases da pesquisa .....	43
3.2 Metodologia da intervenção .....	44
3.3 Contexto.....	45
3.4 As etapas da Oficina.....	46
3.4.1 Primeira semana: a infância.....	46
3.4.2 Segunda semana: lembranças da infância.....	49
3.4.3 Terceira semana: as relações familiares na infância.....	51
3.4.4 Quarta semana: as brincadeiras da infância.....	55
3.4.5 Quinta semana: a desigualdade social na infância.....	57
3.4.6 Sexta semana: as expectativas sociais.....	60
3.4.7 Sétima semana: o poema do meu país.....	63
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	65
4.1 As especificidades do texto literário e a aprendizagem da língua portuguesa.....	65
4.2 A exploração do texto literário em contexto de PLAc.....	71
4.2.2 A mediação do texto literário .....	73
4.2.3 A intertextualidade .....	75
4.3 O lugar do vocabulário nas aulas de leitura literária.....	78
4.4 A interculturalidade nos diálogos dos alunos e nos textos literários .....	81
4.5 A avaliação dos alunos sobre a Oficina de Leitura Literária .....	85
5 PRODUTO PEDAGÓGICO.....	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	101
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	104
8 APÊNDICES .....	107
9 ANEXOS .....	109

## 1. INTRODUÇÃO

Inicialmente é necessário apresentar-me, a fim de contextualizar a elaboração desta dissertação. Sou acadêmica no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), além disso, sou pós-graduada em Língua, Literatura e Ensino pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e em Gestão Escolar: orientação, supervisão e inspeção pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), fiz minha graduação em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela UNIPAMPA e cursei o Magistério.

A minha primeira experiência como docente foi na comunidade religiosa à qual pertencço, foi lá, como contadora de histórias infanto-juvenis, que o meu gosto pelo ato de ensinar se aguçou, por causa dessa experiência, cursei Magistério/Curso Normal no ano de 2010. Nesse período, conheci uma acadêmica do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé), a qual me contou com tanta empolgação as suas experiências e descobertas na graduação que acabei me interessando pelo curso e fui pesquisar mais sobre ele. Realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2013 e fui aprovada no curso de Letras- Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNIPAMPA (Campus Bagé).

Um universo de conhecimentos se abriu diante de mim, foram muitas reflexões, descobertas e (re)leituras sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre o mundo, sim, meus olhos se abriram, nunca mais fui a mesma, me reconstruí como sujeito-social e comecei a observar e refletir mais sobre a vida e tudo que me cerca. Isso me diz que a academia não é só um espaço de descobertas sobre teorias, mas também, um lugar para (des)construir identidades.

Nesses anos, conheci a teoria de Bakhtin e o seu círculo de estudiosos, já que participei do Grupo de Estudos Bakhtiniano do Pampa (GEBAP) e fui bolsista de iniciação científica, sendo assim, foram nesses encontros dialógicos que refleti sobre o ensino de línguas e tudo que perpassa nesses espaços de ensino-aprendizagem. Mesmo lendo teorias sobre a filosofia da linguagem, nunca me desvinculei do chão da sala de

aula, pois durante toda a graduação fui professora substituta nas escolas municipais e estaduais da minha cidade, Dom Pedrito (RS). Dessa forma, sempre procurei dialogar com a teoria e a prática, já que a realidade escolar me motivou e ainda me motiva a continuar estudando.

Concluí minha graduação em 2017 e, no ano seguinte, fui professora regente nas minhas primeiras turmas de Língua Portuguesa na rede municipal de Dom Pedrito (RS). Essas primeiras turmas conheceram uma professora jovem, sonhadora, idealizadora, que buscava dialogar com toda a teoria acadêmica e a realidade escolar em que estava inserida. Mas que também conheceu um novo espaço, um novo lugar de aprendizagem, que acontece dentro do sistema educacional brasileiro, e isso me fez observar e analisar aspectos que não tinha refletido na graduação, sendo que esses questionamentos me motivaram a voltar para a academia. Dessa forma, em 2018, realizei o processo seletivo para o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA (Campus Bagé) e infelizmente não fui aprovada na última etapa da seleção.

Com isso, procurei responder outros questionamentos que me instigaram a partir da minha experiência na rede de ensino, neste caso, aspectos sobre a Gestão Escolar, e procurei um curso na modalidade a distância para construir possíveis respostas nessa área. Em seguida, no início de 2019, participei do processo seletivo de Especialização em Língua, Literatura e Ensino: Teoria e Prática ofertada pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) na modalidade semi-presencial. Nessa especialização, revi e conheci novas teorias e campos de estudo, os quais complementaram a minha formação acadêmica e profissional.

No ano de 2019, tive uma nova experiência profissional, lecionei em um curso preparatório para Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como docente de Literatura Brasileira, Português e Redação. Foi nesse contexto que percebi a necessidade de aprofundar meus estudos no campo literário, mais especificamente, na formação de leitores literários. participei, novamente, do processo seletivo do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e fui aprovada.

Minha proposta inicial, como já disse, era refletir e compreender mais sobre a formação de leitores literários, dessa forma, enquanto começava as leituras teóricas fundamentais no campo de estudo literário, fui convidada pela minha orientadora, neste

caso, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Medeiros, a colaborar como monitora no curso de extensão em Literatura Brasileira Contemporânea, ofertado pela Universidade Federal do Pampa, coordenado pela referida docente. Foi neste curso que tivemos a participação de alunos do professorado de português do Instituto de Enseñanza Superior em Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, localizado na Argentina. Foi nesse contexto que iniciou a minha curiosidade sobre a presença do texto literário nas aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE).

Inicialmente, analisamos o Plan Curricular Institucional (PCI) da Carrera de Formación Docente do curso de professorado de português, a fim de observar a presença dos textos literários, dessa forma, percebemos que eles estão presentes no bloco dos estudos culturais, mais especificamente, nas disciplinas de “Introducción a los Estudios Literarios” e “Literatura Infantil y Juvenil” como obrigatórias e em “Literatura en Lengua Portuguesa con énfasis en Literatura Brasileña” como disciplina optativa. Dessa forma, identificamos que há uma relevância em observar e refletir em como os textos literários estão presentes nessas disciplinas e (re)pensar o lugar dos textos literários em aulas de PLE, a fim de contribuir na construção de possíveis estratégias de leitura literária para estrangeiros.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como tema a leitura literária de poemas brasileiros em um curso de português como língua de acolhimento para alunos estrangeiros como uma possível estratégia para a aprendizagem da língua e para a formação intercultural dos estudantes.

Vale destacar, que a proposta desta pesquisa surgiu de um contato com estudantes argentinos em um curso de literatura brasileira contemporânea ofertada pela Universidade Federal do Pampa, no qual fui monitora e minha orientadora, a professora regente. Nesse contexto, fui instigada a refletir sobre o lugar da literatura no ensino para estrangeiros, a partir disso pesquisamos sobre o assunto e poucos estudos teóricos foram encontrados que partam da perspectiva dos estudos literários em contexto de português como língua estrangeira (PLE). Já que, após análises em sites, mais especificamente, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em teses e nos sites das universidades, viu-se que a presença do texto literário não é recorrente nos cursos de PLE.

Além disso, o estudo buscou verificar como a leitura literária e suas

especificidades podem contribuir no ensino de língua portuguesa para estrangeiros, pois entende-se a partir de Grosso (2010) que a língua é um meio de integração social e cultural, a partir disso, vê-se a necessidade de proporcionar situações que mobilizem conhecimentos culturais e uma das possibilidades é a partir da experiência de leitura literária. É importante ressaltar que essa pesquisa-ação, realizou-se em um contexto específico de ensino de português, neste caso, uma oficina que preza pela perspectiva de acolhimento, a qual refere-se à uma aprendizagem de uma língua não materna em contextos de migração com o intuito de integrar os migrantes no novo país. Nesse contexto, busca-se, a partir dos textos literários, valorizar a cultura brasileira e dialogar com a cultura do estrangeiro, pois é importante reatar laços culturais, já que esse sujeito está num novo contexto social e uma maneira de acolhê-lo é valorizando a sua cultura. Ademais, Franco (2019) comenta que, nesse ensino em particular, há uma heterogeneidade nas turmas e, por isso, a proposta pedagógica deve priorizar a valorização da cultura do outro, como também, a construção de conhecimentos que colaborem e preparem o aluno a viver nesse novo espaço cultural e social, por isso, o ensino intercultural pela experiência literária é tão importante e pertinente nesta pesquisa. Nossa questão norteadora era: "A leitura literária de poemas brasileiros contribui para a aprendizagem da língua portuguesa em contexto de português como língua de acolhimento?" A fim de responder essa questão, definimos que o nosso objetivo era analisar como a leitura literária, especificamente, a leitura de poemas pode contribuir para a aprendizagem da língua portuguesa e para formação comunicativa e intercultural de estudantes estrangeiros. Para isso, buscamos verificar se ocorre a leitura de textos literários em cursos de Português para Estrangeiros (PPE), observar e analisar como os textos de literatura brasileira são introduzidos em aulas de PPE, identificar as metodologias que sustentam o trabalho com leitura literária nas aulas PPE, desenvolver uma proposta pedagógica envolvendo leitura de textos da literatura brasileira em aula de PLAc, refletir como a leitura literária e a abordagem intercultural podem contribuir no estudo da língua portuguesa em contexto de PLAc, observar como as especificidades do texto literário colaboram no ensino de PLAc.

A dissertação divide-se em seis capítulos: após a introdução, o segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta as análises e a proposta pedagógica. Inicialmente, discutimos sobre o que entendemos de literatura a partir de Lajolo (2001), Reis (2003), Cosson (2009) e Eagleton (2006). Como também, destacamos

a dissertação e a tese da Takahashi (2008, 2015) a fim de compreender como a presença dos textos literários colabora na formação leitora em Português como Língua Estrangeira (PLE). Além disso, discutimos sobre as especificidades do poema através de Candido (2006), Reis (2003) e Pinheiro (2007). A fim de compreendermos a perspectiva de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) estudamos as teorias de Tavares e Tavares (2008) e Grosso (2010). Na última seção abordamos a interculturalidade a partir dos estudos de Bakhtin (1995), Franco (2019), Janzen (2005), Walsh (2009) e Xavier Albó (2005).

O terceiro capítulo apresenta a metodologia da presente pesquisa, como também, a proposta da Oficina de Leitura Literária para Estrangeiros. No quarto capítulo analisamos os dados obtidos a partir das atividades propostas durante a Oficina, consideramos os comentários dos alunos durante os encontros síncronos pelo *Google Meet*, como também, as respostas dos alunos na avaliação da Oficina pelo *Google Forms*. O quinto capítulo contém a apresentação do produto pedagógico, o qual é destinado aos professores como um resultado da presente pesquisa. Para finalizar, no sexto capítulo apresento as considerações finais sobre as experiências construídas durante a pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, destacamos os principais teóricos que fundamentam a pesquisa. Inicialmente, apresentamos pressupostos teóricos sobre o conceito de literatura, em seguida, apresentamos os estudos sobre leitura literária e o ensino de português como língua estrangeira, logo após, abordamos as especificidades do gênero literário poema e a seguir sobre a perspectiva teórica de PLAc e interculturalidade.

### 2.1 Conceito de Literatura: respostas possíveis

Sabemos que muitos estudiosos do campo da literatura dedicam-se à compreensão do que é literatura e em buscar defini-la, mesmo que de forma temporária, o que entendemos por literatura. Nessas tentativas, temos a resposta de Lajolo (2001) ao afirmar que é impossível definir literatura num simples conceito estático e imutável, mas é que possível construir respostas temporárias a partir do recorte histórico-social que temos, já que como sabemos, muitas obras foram consideradas literárias após a época em que foram escritas, publicadas e lidas. Dessa forma, com base em Lajolo (2001) compreendemos a partir da experiência literária proposta pela autora que

A literatura pode ser entendida como uma situação especial do uso da linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome e, no limite, a irredutibilidade e a permeabilidade de cada ser. Linguagem entre linguagens e código entre códigos, o que se chama de literatura leva ao extremo a ambiguidade da linguagem [...]. Toda e qualquer palavra, toda e qualquer construção linguística pode figurar no texto e literalizá-lo. (LAJOLO, 2001, p. 35-36)

Com isso, inferimos que o texto literário se constrói no encontro entre leitor-texto autor e é nesse momento que os sentidos são mobilizados a partir da linguagem literária. Ainda a respeito da linguagem, a autora comenta que “o que torna qualquer linguagem uma coisa ou outra, literatura ou não-literatura, é a situação de uso.” (LAJOLO, 2001, p. 38)

Nesse mesmo sentido, Reis (2003) apresenta a constituição da literatura, entendendo a sua definição como uma fronteira híbrida (p. 19), ao afirmar que “parece, portanto, pertinente que postulamos a existência do campo literário, como vasto domínio de fronteiras algo fluidas.” (REIS, 2003, p. 21). Conforme o autor, as instituições sempre foram muito presentes na construção do campo literário e até nas definições do que é

literatura ou não. Tanto que, as academias literárias, os prêmios literários, a crítica e os sistemas de ensino foram agentes e instrumentos para a construção do cânone literário, como consequência da constituição canônica, percebemos uma dicotomia entre a valorização do clássico e a subalternização do contemporâneo.

Cosson (2009) comenta sobre a influência de umas dessas instituições na definição do que é literatura, neste caso, o sistema de ensino. Como bem destaca o autor, a relação da literatura com a escolarização teve início na Grécia, quando os gregos utilizavam as tragédias para educar a moralidade do povo, com isso, ficou intrínseco na literatura a função de ensinar a leitura, a escrita e a formar pessoas cultas. Nesse mesmo sentido, Reis (2003) aponta que o ensino de língua se apoia na literatura, quando escolhe textos canônicos para a análise das normas gramaticais e também, ao observar a identidade cultural de um país e de uma determinada época (p. 37).

Além disso, Reis (2003) discute sobre a importância sociocultural da literatura, a partir “de uma concepção da literatura como prática constituída e definida em função de **critérios sociais**.” (p.40, grifo do autor). É fundamental destacar essa ótica sobre a literatura, já que ela sempre foi uma expressão do seu tempo, é uma voz que ecoa sobre a vida e fatos contemporâneos, é um “instrumento de intervenção social” (p.40), como uma arte a fim motivar a sociedade.

Ainda sobre o que é ou não literatura, podemos observar através de Eagleton (2006) que classificá-la é algo extremamente instável (p. 19) e não pode ser definida objetivamente, além disso, ele afirma que “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve *ler*, e não da natureza daquilo que é lido.” (EAGLETON, 2006, p. 12, grifo do autor). Dessa forma, compreendemos que nessa perspectiva não há uma essência na literatura e nem há uma estabilização de um grupo de textos considerados literários, mas é o modo como o texto é lido e como é considerado pelo leitor, que pode ser definido como literário (p.13).

Além disso, Eagleton destaca que

Talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou “imaginativa”, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar. [...] A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana. (EAGLETON, 2006, p. 3)

Nessa ótica, destaca-se uma das características do texto literário, a linguagem. Mesmo assim, Reis (2003) comenta que algumas peculiaridades da linguagem literária também estão presentes em outros textos que circulam socialmente, com isso, inferimos que para definir um texto como literário ou não, é necessário considerar vários aspectos, como linguagem, meio de circulação, recepção leitora, entre outros.

Além disso, Reis (2003) entende o literário como decorrência de um ato discursivo reconhecido pela comunidade como um texto literário, ou seja, é o outro, é o leitor que identifica esse discurso como uma escrita literária, ou seja, essa receptividade reconhece a literariedade presente. Outro fator que interfere o fenômeno literário, nos estudos mais recentes, é o contexto, seja o contexto pragmático, o qual processa-se pela comunicação literária, mas também, a valorização da recepção e as tentativas de formulação de teorias empíricas e globais da literatura.

Carlos Reis destaca que não podemos classificar um discurso literário estritamente pela sua linguagem, pela presença de um aspecto estético, como o sentido conotativo, a rima, as figuras de linguagem, já que discursos não literários também utilizam desses recursos. Nesse caso, é necessário observar o contexto em que aquele discurso está circulando. Ainda no aspecto de definição, existe uma concepção de que a publicação de uma obra, o torna literário, felizmente, isso não é uma regra, já que os textos literários podem circular em outros ambientes, que não seja nos estandes de uma biblioteca ou livraria. Ao longo do tempo, temos exemplos de obras que na época da sua escrita não eram considerados literários e hoje estão no cânone.

Na sua obra, Reis (2003) traz uma importante reflexão acerca do cânone, de uma maneira inicial, entendemos como um conjunto de obras literárias em que se atribuiu um “peso cultural na sociedade” (p.71), perpassada pela ideologia, foram três elementos fundamentais na construção do cânone, primeiramente, a seletividade, que pelo critério representativo da identidade cultural e literária, seleciona obras e autores. A continuidade é outro elemento importante, que se refere a permanência temática por um longo período de tempo, além do mais, a formatividade é o terceiro critério, pois as obras são importantes no âmbito pedagógico, por manterem “uma certa ordem social e cultural” (p.73).

Além disso, o autor destaca outra problemática a respeito do cânone, é associação de

poder que o estabiliza e o legitima através dos aparelhos ideológicos do Estado, mais pontualmente no sistema educacional e nas esferas políticas, midiáticas e discursivas. Infelizmente, esse poder indissociável que o cânone possui, acaba por desqualificar as literaturas marginais, para que haja uma ação contrária, é importante a heterogeneização das artes e culturas e a garantia do acesso a essas artes e bens culturais.

## **2.2 Leitura literária e o ensino de língua estrangeira**

Pesquisas sobre o lugar dos textos literários e sobre a maneira como eles são empregados em cursos de Português- Língua Estrangeira (PLE) e outras línguas, como o Francês, reforçam a relevância da literatura nas aulas de línguas. Como por exemplo, a dissertação *Textos Literários no Ensino de Português- Língua Estrangeira (PLE) no Brasil* (2008) de Neide Tomiko Takahashi que pesquisa sobre a presença dos textos literários em cursos de PLE e a dissertação de mestrado *A experiências da leitura literária em um curso de Francês Instrumental* (2006) de Rita Jover-Faleiros, a seguir discutiremos sobre os respectivos estudos.

A pesquisadora Takahashi destaca a trajetória histórica dos cursos de PLE, sendo que esses cursos foram construídos por causa do grande número de intercambistas universitários, seja por professores ou estudantes, dessa forma, a região central do estado de São Paulo foi o polo inicial de cursos e pesquisas sobre o ensino de PLE, como a Universidade Federal de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Conforme a demanda, viu-se a necessidade em aprender a Língua Portuguesa e conseqüentemente, surgiu a preocupação com os instrumentos de ensino, neste caso, os materiais didáticos. Conforme a pesquisadora, havia pouco estudo e material editorial nessa área, com isso, ela se propôs a observar o emprego de textos literários nos materiais didáticos mais utilizados no ensino de português como língua estrangeira. Inicialmente, a pesquisadora observou que o emprego do texto literário era pequeno e até nulo, sendo que não havia uma regularidade nas propostas. Quando o texto literário estava presente era em forma de contos ou crônicas, com o intuito de apresentar a cultura brasileira, ou seja, a leitura e análise literária não era aprofundada. Tanto que quando os textos literários estão presentes nos materiais didáticos, eles são utilizados com o intuito de verificar dados pontuais de leitura, levantamento de tópicos do vocabulário e gramática.

A pesquisadora compreende que essa problemática é resultado de uma abordagem comunicativa no ensino de português para estrangeiros, já que valoriza o desenvolvimento oral e generaliza os procedimentos aplicados nas atividades textuais. Isso é resultado de uma visão que prioriza a comunicação imediata, já que colabora para a inserção do estrangeiro na sociedade.

Segundo a pesquisadora, o intuito não é desvalorizar textos que circulam em outras esferas comunicativas, mas destacar a relevância dos textos literários na formação dos estrangeiros, já que, segundo Takahashi (2008), esses textos contribuem para o desenvolvimento comunicativo em língua estrangeira, pois são autênticos, integram aspectos culturais, além de gerar um processo de apropriação de discursos que circulam na sociedade, como também, fornece possíveis reflexões sobre a linguagem em diferentes níveis de complexidade.

A perspectiva teórica da pesquisa é a enunciativa, dessa forma, com uma fundamentação ela analisa os seguintes materiais didáticos:

- Avenida Brasil 1: curso básico de Português para estrangeiros; de Emma Eberlein Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira Iunes. São Paulo, 3. reimpressão da editora EPU, publicado em 1992.

- Avenida Brasil 2: curso básico de Português para estrangeiros; de Emma Eberlein Lima, Cristián González Bergweiler e Tokiko Ishihara. São Paulo, 3. reimpressão da editora EPU, publicado em 1995.

- Fala Brasil – Português para estrangeiros, de Pierre Coudry e Elizabeth Fontão. Campinas, editora Pontes, 15. edição, publicado em 2004.

- Falar... Ler... Escrever... Português, de Emma Eberlein Lima e Samira Iunes. São Paulo, 2. ed. revista, 5. reimpressão da editora EPU, publicado em 2007.

- Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros, de Emma Eberlein Lima e Samira Iunes. São Paulo, ed. revista e ampliada da editora EPU, publicado em 2005.

No primeiro capítulo da pesquisa, a autora destaca os conceitos mais importantes

sobre o assunto e comenta sobre a relação entre a língua e a literatura, afirmando que elas são elementos conectados, já que

O teor literário de um texto pode ser observado pelos contornos dados à língua pelo autor e por seus leitores. Inversamente, a língua é absorvida pelo uso criativo e expressivo do fazer literário, articulando a gramática e o léxico em função dos atos de linguagem. (TAKAHASHI, 2008, p. 20)

A autora comenta que o texto literário tem um caráter autêntico e possibilita compreender a realidade através das representações culturais, além disso, para o aprendiz de língua estrangeira, o texto literário é uma marca reconhecida, seja pelos seus padrões de composição, enunciados e até construções que já são conhecidas na língua materna dos estudantes. Vale destacar que os textos literários sempre estiveram presentes no ensino de língua estrangeira, porém com diferentes abordagens que variam entre a gramática-tradução, leitura-tradução, áudio-oral e comunicativa, entre outras. Mesmo assim, há um cruzamento de metodologias e não uma fronteira marcada entre o começo e o fim de uma abordagem.

Em seguida, a pesquisadora comenta sobre os estudos linguísticos e o quanto isso interfere no ensino de língua estrangeira, dessa forma, ela destaca a competência comunicativa, já que o contexto e a situação de comunicação são fundamentais para a construção de sentidos no ensino de línguas. De acordo com as quatro habilidades básicas da competência linguística para o ensino de língua estrangeira, as quais são: compreensão oral e escrita; expressão oral e escrita, percebemos que o texto literário e compreensão escrita são mais próximos, mesmo assim, é válido destacar que podemos articular outras propostas com o texto literário.

Conforme a autora, “aprender uma língua estrangeira é conhecer, refletir e apropriar-se de suas constantes bem como seus modos e contextos de utilização na construção de significados” (TAKAHASHI, 2008, p. 38), com isso, compreendemos que o texto literário é relevante para o ensino de línguas, já que estão presentes em contextos sociais e comunicativos, colaborando para a formulação de significações. Além disso, a leitura literária, através do seu caráter polifônico, fornece uma expressão intercultural, já que a leitura interpela a história de cada pessoa através da cultura do outro pelo olhar do leitor.

A respeito do processo de ensino-aprendizagem, a pesquisadora compreende como

um processo de ativo, sendo que os saberes são compartilhados, construídos e significados na relação entre o professor e o aluno, e, quando esses dois pólos se encontram, eles constroem uma ressignificação do conhecimento. Além disso, o professor-pesquisador necessita se afastar da sua língua materna com o intuito de refletir a respeito dela, da mesma forma, é importante que o aluno possa realizar esse mesmo distanciamento para que observe a língua estrangeira e perceba as suas potencialidades comunicativas, já que a aprendizagem de uma nova língua tende a gerar uma ruptura e novas pontes são construídas na relação entre o eu e o outro durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ocorreria um deslocamento do conhecimento anterior e uma nova descoberta.

Conforme a pesquisa, a presença dos textos literários no ensino de português como língua estrangeira se dá quando os estudantes têm curiosidade e estão em níveis mais avançados de leitura e comunicação, além disso, priorizam textos que estão mais próximos ao cotidiano, com uma a linguagem mais acessível aos estrangeiros. Tanto que no estudo da Takahashi, viu-se que há poucos cursos de PLE que descrevem a presença do texto literário, para tanto, ela destaca o programa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de São Paulo (USP) como os que destacam a leitura de textos literários nos seus programas.

Durante a pesquisa, foi realizado um questionário a fim de observar qual é a importância dos textos literários para os estudantes de PLE no seu processo de aprendizagem, de acordo com as respostas viu-se que há interesse em aperfeiçoar o uso da língua através da leitura literária, pois é familiar. Além disso, os alunos afirmaram que compreendem o funcionamento da língua e os aspectos sociais e culturais do país, neste caso, o Brasil.

A respeito das análises, elas ficaram centradas na verificação do tratamento do texto literário e em como utilizam os textos nas atividades linguísticas. Inicialmente, a pesquisadora percebeu que os textos literários estão mais presentes nos níveis mais elevados de conhecimento linguístico, sendo que a crônica é gênero mais recorrente e a poesia é menos aproveitada nos materiais didáticos. Conforme a autora, isso nos indica que a estrutura e as complexidades interpretativas presentes nos poemas podem causar um certo temor no ensino de PLE, mas que seria válido escolher poemas adequados ao nível de proficiência, já que contribuiria para um outro tipo de experiência literária e linguística.

Já os textos mais longos, são trabalhados a partir de excertos ou por adaptações, pois a sua extensão acaba dificultando a inserção integral nos livros didáticos.

De acordo com a pesquisa, afirmamos que a leitura literária contribui para a construção do conhecimento linguístico, como também, sobre as situações de uso, pois os alunos vivenciam diferentes contextos e conseqüentemente, percebem como os textos se constroem para cada proposta comunicativa. Porém, há uma desvinculação entre os aspectos lexicais, gramaticais, culturais e da oralidade em programas de cursos e nos livros didáticos, porém, o ensino de língua deve estar vinculado ao seu contexto de uso.

A respeito do uso do texto literário nos materiais didáticos, conforme a pesquisa, o livro *Falar... Ler... Escrever... Português* foi o que mais contemplou textos literários com leituras prazerosas, porém, as atividades são mais voltadas à verificação de leitura e atividades mais mecânicas. Bem como, os dois volumes do livro *Avenida Brasil* apresentam uma abordagem comunicativa, pois o texto literário é o ponto de partida para as tarefas de compreensão, porém, há uma inconstância no trabalho com os poucos textos literários. O material *Fala Brasil* propõe atividades interacionistas que valorizam o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção, mas a disposição dos textos literários causa uma impressão de irregularidade, pois cria uma instabilidade na articulação das propostas. O manual *Via Brasil* traz mais textos do campo literário para o público proficiente, sendo que há leituras com uma linguagem mais formal e informal, mas os aspectos culturais não são levados tanto em consideração nas atividades de compreensão, sendo que isso seria importante para o aluno, já que também desenvolveria habilidades de maneira global.

Ao refletir sobre a presença do texto literário no ensino de PLE, a pesquisadora confirma o resultado positivo da literatura nas aulas de PLE, mas destaca que esse efeito só é possível se houver um tratamento adequado dos textos, valorizando os seus aspectos literários.

De acordo com a pesquisa, há poucos estudos voltados aos textos literários no ensino de PLE, dessa forma, é relevante refletir e contribuir em estudos sobre essa problemática, mais ainda, integrando os estudos entre língua e literatura.

A Neide Tomiko Takahashi, continuou suas pesquisas sobre essa temática, só que

neste novo estudo, aplicou com um grupo de estrangeiros intercambistas da graduação e pós-graduação da USP, com o intuito de observar a leitura e a compreensão a partir de produções textuais, a tese é intitulada *Leitura Literária em Português- Línguas Estrangeira (PLE): Representações, compreensão e produção textual* (2015).

A respeito da pesquisa de Rita Jover-Faleiros (2006), intitulada *A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental*, inicialmente, percebemos que a pesquisadora apresenta o percurso histórico do Francês Instrumental (FI) e com isso, ela também identificou que não há um lugar para a leitura literária em cursos de FI e Francês como Língua Estrangeira (FLE). Nos interessa destacar as compreensões sobre leitura, segundo a estudiosa, a leitura é um processo interacional, pois a partir do leitor, do texto e do contexto é possível construir e “descobrir” significações através da leitura. Ademais, conforme a Jover-Faleiros (2006), a

A atribuição de intencionalidade e as reações cognitiva e afetiva em face de um texto dependem do histórico de leituras anteriores, do conhecimento de mundo de cada leitor, bem como da situação de leitura em que este se encontra. (p. 46)

Com essa interação entre o leitor e o texto, segundo a autora, expectativas são validadas ou reformuladas. Em seguida, ela discorre sobre o modelo interativo de leitura, discutindo sobre o texto, o leitor e o contexto. A partir disso, queremos destacar a especificidade da leitura em língua estrangeira, conforme a pesquisa de Jover- Faleiros (2006), há duas perspectivas sobre a leitura, ela pode ser um meio para outro fim, ou seja, instrumentalista. Entretanto, a outra vertente é a leitura por fruição, mais automática e intuitiva, segundo a autora, essa atitude é válida, mas na sua análise ela identifica uma preocupação com a frivolidade apresentada em materiais pedagógicos, tanto que para ela, ainda há uma indefinição sobre o lugar da leitura em aulas de FLE, para isso, é necessário questionar se os processos de leitura em língua materna têm a mesma função quando lemos em LE e quais são os métodos para ativar esses meios.

Vale ressaltar que o estudo da Jover-Faleiros (2006) verificou que há estratégias ascendentes e descendentes no momento da leitura, ou seja, ele ativa estruturas metacognitivas, mesmo que não seja necessário uma leitura muito exigente, pois há algumas proximidades da língua portuguesa com a francesa, conforme o exemplo analisado pela autora.

A autora ainda discorre sobre a construção histórica sobre o papel da leitura no ensino de FLE, tanto que a gramática- tradução também foi presente nesse processo em PLE, conforme a pesquisa da Takahashi (2008), da mesma maneira que em PLE, outro método surgiu em FLE, em função do seu contexto histórico, a metodologia áudio-oral e a audiovisual. A mudança aconteceu nos anos 1970 e a leitura como um movimento de compreensão surgiu, mas em muitas diretrizes metodológicas, além disso, na mesma época, a abordagem comunicativa ganhou proporções e gerou uma mudança no ensino de línguas estrangeiras, como em FLE, destaca-se que a abordagem global compreende que

As atividades previstas pela abordagem global partem dos pressupostos de que a leitura é uma estratégia complexa e não um processo linear em que parte da primeira para se chegar à última palavra do texto; de que a experiência da leitura é individual- ainda que possa ser compartilhada-, de que essa experiência está diretamente relacionadas às experiências de leituras anteriores e aos conhecimentos de mundo do leitor. (JOVER-FALEIROS, p. 76, 2006)

Com isso, a pesquisa da Jover-Faleiros (2006) reitera uma perspectiva que adotamos no presente trabalho, ademais há um destaque para a sensibilização a partir dos conhecimentos de mundo e de leitura do sujeito-leitor nas aulas de FLE, segundo a pesquisadora. Vale destacar que abordaremos mais conceitos apresentados pela Jover-Faleiros no capítulo das análises do presente estudo.

Vale ressaltar a análise realizada pela autora na sua dissertação de mestrado. No primeiro momento, a turma de Francês Instrumental I, em uma aula, leu e relatou a partir de comandos as suas impressões de leitura e no segundo momento, os alunos releam as suas interpretações, discutiram sobre elas e sobre quais foram os caminhos de leitura construídos a fim de dialogarem sobre o texto e relê-lo. Essa proposta foi baseada no conceito de “problema de leitura” indicado por Dabène e Quet (1999 apud JOVER-FALEIROS, 2006), o qual baseia-se que a interpretação é uma atividade que realizamos quando o texto apresenta um problema e no caso da pesquisa de Jover-Faleiros (2006), esse problema está presente no texto de Jelloun, e através disso, a proposta é incitar a discussão através da interação entre o texto e o leitor, a fim de criar hipóteses de leitura. A partir disso, a autora analisa como os alunos leram o texto literário e reflete sobre essa metodologia.

A partir dessa proposta, Jover-Faleiros (2006) analisou as verbalizações escritas (VEs) dos estudantes e investigou se existiam traços comuns nas produções dos alunos,

dessa forma, foram identificados os seguintes itens: a identificação do conflito árabe-israelense, a percepção do literário, a dificuldade referente ao vocabulário e problema de leitura, neste caso, onde está o filho?

A respeito da identificação do conflito e síntese do texto, a pesquisadora percebeu que haviam três grupos, um é a síntese mais factual e informativa, onde apareceram mais dúvidas sobre o problema de leitura. O outro grupo é a da síntese crítica, que é quando o aluno relaciona o texto com o seu conhecimento de mundo e a última síntese é a dos fatos narrados, nesse caso, os alunos identificaram que há algumas características incomuns no gênero textual analisado, neste caso, a carta, pois tinha a presença da linguagem poética e o uso de metáforas.

Sobre a percepção do literário, Jover- Faleiros (2006) buscou observar se os alunos identificavam o caráter literário do texto e como o recebiam, vale destacar que muitos estudantes perceberam o literário, mas isso gerou reflexos distintos, tanto que alguns usaram o termo “literário” nas VEs, outros destacaram o uso de metáforas e a subjetividade. Todas essas percepções foram identificadas a partir da linguagem e dessas especificidades que o texto literário possui e que o diferencia dos outros textos. Ademais, a autora destaca que propuseram, através da leitura literária, uma experiência de alteridade, pois ao lerem a carta de Jelloun, conheceram um mundo novo e diferente da família árabe e isso aconteceu através da linguagem literária, nesse caso, das metáforas e da subjetividade. Entretanto, a presença das metáforas e o léxico da carta, geraram dificuldade na leitura, mesmo as reconhecendo.

Dessa forma, a respeito da dificuldade lexical, a pesquisadora destacou que 69% dos alunos não conheciam algumas palavras da carta e tiveram que pesquisar várias vezes no dicionário, como também, não compreenderam o sentido conotativo das palavras e não conseguiram relacioná-las com o contexto presente na carta. Entretanto, o estudo destaca como o aluno reagiu diante dessa dificuldade, qual foi a relação entre a dificuldade e a síntese feita pelo estudante e o que essa dificuldade de compreensão indica sobre o perfil dos alunos e aprendizagem em FI. Com isso, Jover-Faleiros (2006) percebeu que alguns alunos usavam estratégias descendentes, ou seja, observavam o contexto, relacionavam com as estruturas textuais e buscavam referências nos seus conhecimentos para superar as dificuldades lexicais. Durante a análise, a autora descreve que os alunos tiveram

posicionamentos diferentes diante das dificuldades, como também, ficaram insatisfeitos com os impasses durante a leitura, segundo Jover-Faleiros, isso deve-se ao perfil de aluno de língua estrangeira, o qual é mais dependente de estratégias ascendentes, ou seja, através de microprocessos, da palavra ao texto. Ademais, sobre o problema de leitura, mais especificamente, onde está o filho? Percebeu-se que poucos alunos fizeram essa referência nos VEs, com isso, não identificarem o problema em relação ao filho, que era o destinatário da carta, mas não tinha a localização dele.

Como dito anteriormente, a proposta foi dividida em duas fases, a escrita e a oral, na análise das verbalizações orais (VOs), a pesquisadora dividiu em três grupos e identificou que o primeiro focalizou grande parte das VOs às dúvidas sobre o vocabulário e por isso, através dessa problemática, os questionamentos foram sanadas sobre esses macroprocessos a fim de que os alunos identificassem com mais clareza os problemas de leitura que a carta de Jelloun fomenta, só que isso foi um fio condutor da pesquisadora e não do grupo. Entretanto, conforme a Jover-Faleiros (2006), o segundo grupo buscou compreender o sentido global da leitura e, de certa forma, mais vaga, só que com referências extratextuais que enriqueceram a leitura. Com isso, a autora identifica que a partir das VOs os dois grupos realizaram mobilizações diferentes. Além disso, o terceiro grupo manifestou uma leitura mais livre e com isso exploraram a polissemia presente na carta e tiveram uma experiência cultural.

Ao concluir a pesquisa, Jover-Faleiros (2006) destaca que através da experiência literária dos alunos, ela pôde observar os processos cognitivos utilizados pelos estudantes e que eles conseguiram identificar as marcas literárias no texto, sem a intervenção dela. Ademais, ela finaliza ressaltando a importância de fomentar uma leitura literária reflexiva, dialógica e plural em contexto de língua estrangeira.

Por causa disso, nós realizamos uma pesquisa em *sites* de universidades brasileiras, mais especificamente, naquelas em que há programas de ensino de PLE, a fim identificar e observar a presença dos textos literários na proposta curricular. Percebe-se que o texto literário não é tão presente nos currículos, já que poucas universidades apresentam momentos em que há leitura ou análise literária. Muitas universidades têm cursos ativos *on-line* ou já ofertaram no ensino presencial, como a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e São Paulo (PUC), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade

Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal do Acre (UFAC).

Vale destacar que as propostas desses cursos são variadas, alguns são ofertados para o público em geral e outros são ofertados para os acadêmicos estrangeiros que estão matriculados na instituição. O objetivo também varia, há os que têm como finalidade, a preparação dos candidatos para obter o Certificado de Proficiência em Português para Estrangeiros (Celpe-BRAS) e há outros que têm uma proposta mais ampliada. Entretanto, observa-se que a presença do texto literário é quase nula, poucos cursos apresentam uma estratégia em que o texto literário está incluído, como é o caso da UFRGS, o curso Português para Estrangeiros (PPE) propõe a leitura literária nos diferentes níveis. Tanto que, no nível básico II, os alunos leem contos e crônicas, no nível intermediário I, os alunos têm contato com literatura romântica do século XIX, no nível intermediário II e no avançado os estudantes leem textos literários a partir do século XX, o que varia é a complexidades e abordagem dos textos.

### **2.3 O poema: sua trajetória e especificidades**

A proposta da presente pesquisa prevê uma prática pedagógica a partir da experiência literária, mais especificamente, através de poemas. Para isso, é necessário analisar e observar as especificidades desse gênero. Reis (2003) entende a poesia lírica como um grupo de textos literários do modo lírico. Inicialmente, ele busca desconstruir a concepção de que somente textos organizados em versos são líricos, já que essa característica está presente em textos narrativos. Além disso, o autor desmistifica a ideia que somente há poesia em textos líricos, mas adiciona essa presença em textos dramáticos e narrativos.

A partir disso, Reis (2003) busca caracterizar o modo lírico, o qual concretiza-se em discurso poético. Sabe-se da complexidade intrínseca dessa temática, já que a criação poética sempre foi um processo complexo e que pode ser compreendido de diversas formas, tanto que os escritores buscaram refletir sobre o ser fazer artístico em diferentes épocas. Um detalhe inicial que o autor traz a partir exemplos, é a presença de uma característica no texto lírico que é “o trabalho sobre a língua e sobre os recursos

expressivos que ela faculta” (p. 306), tanto que, podem subverter os sentidos a partir da língua, nesse processo de libertação que o poeta realiza com as palavras pode-se descobrir novos sentidos para as mesmas palavras já ditas no dia a dia, transformando-as em preciosidade, revitalizando-a.

Tanto que, segundo Cara (1985) o lirismo moderno é marcado pela língua, o poeta atenta-se com a beleza transitória do simples. Nesse contexto histórico e social, vê-se que o poeta ganha mais importância, já que seu olhar artístico não é substituível. Porém, em contrapartida, isso gera mais responsabilidade com o domínio da língua/do instrumento, como também, o seu trabalho precisa ser significativo.

Além disso, o autor comenta sobre o ato comunicativo presente na poesia lírica, além “do conhecimento propiciado pela poesia lírica, o da individualidade afectiva que ela representa e o da peculiar relação sensorial e cognitiva do sujeito poético com o mundo.” (p. 309), consideramos muito importante observar essa amplitude que a poesia proporciona, além de observá-la com um meio representativo de uma sociedade, de um tempo, que no futuro buscou romper com o lirismo tradicional, trazendo liberdade para novas convenções.

Além disso, Cara (1985) comenta que para os teóricos e críticos modernos, a poesia lírica concretiza-se na maneira como a linguagem é organizada, a partir dos elementos sonoros, rítmicos e imagéticos, ou seja, a marca antiga da música e do ritmo ressurgem. Além disso, as concepções normativas são rompidas e não são mais referências para as produções literárias atuais, do contrário, novas referências são construídas e são mais voltadas ao interior do texto poético, por suas especificações e qualidade da linguagem poética.

Reis (2003) ainda destaca alguns aspectos do modo lírico, como a subjetividade do sujeito poético presente no texto, a interiorização e a motivação.

Sobre a subjetividade, compreendemos que essa característica não é minimizada na presença da pessoa gramatical, mas vista como uma relação própria, de autoconhecimento e também de relação com o mundo e as pessoas ao seu redor. Nesse processo, vemos a presença das metáforas, dos símbolos e das imagens nos textos de modal lírica. A respeito da interiorização, para o autor, essa procede da atitude egocêntrica do sujeito poético, posto no centro no universo, seja dos temas, do mundo representado e das situações

vividas. Só que essa característica, não é compreendida como egoísta e centralizada no “eu” sem um olhar alheio, mas entende-se como ato solidário com o “outro” e com a vida. Além disso, o escritor possui uma captação sensorial muito profunda e que perpassa o texto, conseqüentemente, envolve o leitor.

Reis (2003) enfatiza que os textos líricos possuem um “propósito de motivação, através sobretudo de procedimentos de redundância” (p. 322), entendida como “processo de evocação de sentidos” (p. 323). Tal motivação, ocasiona-se pelo tom emotivo do texto, pela subjetividade e por recursos técnico-formais.

Além disso, Candido (2006) também apresenta e discute algumas das especificidades do poema, como a sonoridade, a rima, o ritmo e a métrica. A respeito da sonoridade, entende-se que “todo poema é basicamente uma estrutura sonora” (CANDIDO, 2006, p.37) e a exploração desse aspecto tem o intuito de construir certos efeitos de sentido, ou seja, pode haver intenções específicas na escolha de determinadas construções poéticas a partir da sonoridade. Os recursos para isso são vários, como a homofonias por meio da rima, assonância, aliteração, tradicional poesia metrificada e até escolhas semânticas, como destaca o autor ao afirmar que “o efeito expressivo, mesmo de caráter sensorial, pode ser obtido por outros recursos, ou com a predominância de outros recursos, e principalmente pelo valor semântico das palavras escolhidas.” (CANDIDO, 2006, p.43)

A partir do modernismo, houve um pouco de dessonorização da poesia, com uma sonoridade mais normal e até mais discreta na prosa. O autor ainda destaca que há uma particularidade em cada poema, tanto que ele afirma que “quando se fala em estrutura sonora, fala-se da sonoridade de qualquer poema, pois todo poema tem a sua individualidade sonora própria. (CANDIDO, 2006, p.43) De acordo com Candido (2006), o efeito da sonoridade depende de outros elementos, por exemplo, do sentido das palavras, as quais são elementos que direcionam, pois há valores específicos nas vogais e consoantes, seja pela combinação com outras ou até mesmo pela repetição de fonemas e até no interior da palavra ou do verso. E esses sons exprimem ideias diversas, como uma ventania, um rangido, entre outros. O efeito de sentido pode ser construído a partir de ações paralelas, seqüência de acontecimentos interdependentes e relacionados.

O principal recurso da sonoridade é a rima, através dela os efeitos de sentido são construídos. O processo histórico revela que a métrica rítmica surgiu pela decadência da

métrica quantitativa, sendo que a rima é baseada na sequência silábica a partir dos acentos tônicos que estão repartidos nas sílabas. Segundo Candido, outros fatores interferiram para o surgimento da rima, como a influência da poesia árabe e até o trovadorismo. Vale destacar que no Modernismo, a rima não foi abandonada, entretanto, os poetas tiveram mais liberdade no uso da rima, sendo que o ritmo foi mais valorizado do que a própria rima. O propósito essencial deste recurso é construir a recorrência de sons marcantes, a fim de marcar a sonoridade de forma nítida e contínua.

A poética estabeleceu diversas regras que visavam a extração máxima da sonoridade com o intuito de evitar superficialidade, mesmo assim, essas regras são relativas e o escritor tem a liberdade de usá-las ou não. Candido (2006, p.63) destaca que

A distinção mais importante que convém reter é a que distribui as rimas em Consoantes e Toantes. A primeira é a rima perfeita, ou rima propriamente dita; a segunda é a assonância no fim do verso. Na rima consoante, ou simplesmente, na consoante, há concordância de todos os fonemas a partir da vogal tônica.

Além da rima, existem outras homofonias, seja por repetição de palavras, de frases e de versos, a qual chama-se de Recorrência, vê-se que essa forma é muito presente na poesia moderna e contemporânea, tanto que uma dessas repetições é a anáfora, que está presente no começo de vários versos por meio de palavras ou frases. Sobre isso, o autor ainda comenta que atualmente, a sonorização está intencional, seja pela recorrência, pelo ritmo imitativo ou no trocadilho.

Antonio Candido (2006) apresenta outro fundamento do poema, o ritmo, a sua definição não é tão simples e muitas vezes não é bem clara, o autor afirma que o ritmo é como “a cadência regular definida por um compasso e, no outro extremo, a disposição das linhas de uma paisagem” (p.67). Entende-se que de forma restrita, o ritmo seria a alternância sonora, como também, compreende-se que é uma expressão equilibrada e harmoniosa construída pela associação de formas, esse fundamento constitui um princípio de ordem poética. Além disso, o autor afirma que

Os elementos sonoros propriamente ditos estão, no poema, intimamente ligados, e mesmo subordinados ao fenômeno dominante do ritmo, que é justamente uma forma de combinar as sonoridades, não dos fonemas, mas das combinações de fonemas que são as sílabas e os pés. (CANDIDO, 2006, p.67)

Dessa forma, percebe-se o quanto o ritmo contribui para a construção de um poema com movimento que gera sensibilidade a partir das diferentes intensidades sonoras, fortes

e fracas, compostas pelo ritmo. Esse fundamento é tão importante que o declara que “é a alma, a razão de ser do movimento sonoro, o esqueleto que ampara todo o significado.” (CANDIDO, 2006, p. 69)

Outro fundamento do poema é o metro, Candido explica que quando vamos analisar o ritmo, precisa-se impor uma divisão do verso em segmentos, para isso ocorrer conta-se as sílabas, as quais variam no tempo e espaço. Entende-se que o metro é o número de sílabas poéticas presentes num verso. A maioria dos poemas brasileiros são decassílabos, ou seja, é um verso com dez sílabas com acentuação tônica na 4<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> sílaba, com isso, há três segmentos rítmicos.

O autor afirma que a métrica presente nos poemas foi variando ao longo do tempo e percebeu-se que ele não é uma condição essencial para a construção do verso, tanto que

[...] atualmente, o estudo do ritmo de preferência ao dos metros; não apenas porque grande parte da poesia moderna é rítmica e não métrica, mas para encararmos a poesia metrificada como ela realmente é: um efeito do ritmo variado na unidade do metro; e não falsamente soberanos que cria e dirige o ritmo. (CANDIDO, 2006, p.93)

Com isso, percebe-se que a métrica é um suporte para a construção da rima, a fim de que cria-se a entonação expressiva do verso. Sobre esse, Candido (2006) o apresenta como outro fundamento do poema, tanto que o verso é considerado uma composição de palavras, as quais são o objeto de trabalho do poeta que constrói o verso, o autor ainda declara que a

Palavra como conceito, como ligação, como matriz do conceito, como unidade sonora que desperta um prazer sensorial pela sua articulação: durezas de guturais, explosões de labiais, suavidades de linguais. O ritmo cria a unidade sonora do verso; as palavras cria a sua unidade conceitual; a unidade conceitual formam a integridade do verso, que é a unidade do poema. (CANDIDO, 2006, p. 95)

A afirmação do teórico nos apresenta um panorama geral do poema, a importância de cada fundamento e como eles interligam-se. Tanto que os versos são as unidades significativas do poema, as quais combinam-se na sua construção, não é somente uma unidade sonora, mas há vários elementos que marcam o seu caráter poético. Historicamente, vê-se que a métrica tornou-se mais livre e isso influenciou na adoção parcial do verso livre.

De acordo com Cara (1985) a poesia moderna transita num espaço de liberdade e de sonho, há uma transgressão da lógica, percebe-se uma maneira única e especial de organizar a linguagem e transformar algo tão corriqueiro em poesia. Tanto que, “o lirismo se encontra onde se encontra uma expressão particular cuja figura é criada pelas relações- de acorde ou dissonância- entre som, sentido, ritmo e imagens. Essas relações são comandadas pela visão subjetiva de um sujeito lírico” (p.69). Por todos esses aspectos citados, percebe-se o quanto é válido um ensino de literatura pela poesia, pois, conforme Cara (1985, p. 7)“o lirismo é uma maneira especial de corte do mundo e de arranjo da linguagem.” e a partir desses textos literários conhecimentos culturais, sociais e linguísticos podem ser desenvolvidos com alunos estrangeiros.

Além do mais, ao pensar sobre o poema na sala de aula, vale ressaltar a perspectiva teórica de Pinheiro (2007), ele comenta sobre o pouco uso e prestígio que a poesia tem nas salas de aula, sua presença é rara e muitas vezes, o trabalho com a poesia é inadequado. Dessa forma, é importante relembrar a função social da poesia e repensar a prática pedagógica. Para tanto, compreendemos junto ao autor que trabalhar com a poesia é vivenciar uma experiência literária muito significativa, tanto que,

A função social da poesia, é bom lembrar, não é mensurável dentro de modelos esquemáticos. Trata-se de uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor.” (PINHEIRO, 2007, p. 23)

Com isso, percebemos que o poder humanizador está presente na literatura, mais especificamente, os efeitos que a poesia pode suscitar nos nossos alunos. Além disso, o autor apresenta algumas condições essenciais para um trabalho de qualidade com a poesia, a primeira delas é que o professor seja um leitor entusiasmado desse gênero, a segunda é que o docente precisa pesquisar e descobrir o interesse dos alunos, para que as aulas de poesia sejam instigadoras e de relevância, mas além disso, é necessário ampliar os horizontes de leitura a partir de textos novos, os quais podem integrar o mundo de leitura dos alunos. Alguns recursos externos podem colaborar para uma aula significativa, Pinheiro (2007) sugere que aconteça uma preparação do ambiente, seja com música ou com a preparação do espaço para a leitura, a fim de mobilizar uma experiência mais rica.

Pinheiro (2007) ainda indica algumas estratégias para a leitura de poemas, como a

leitura em voz alta, a busca por compreender quais os efeitos de sentido ou de sonoridade que a escolha de determinadas palavras podem provocar. É necessário construir propostas de ensino com o poema que sejam relevantes, para fazer isso, é importante compreender que

A poesia já foi conceituada como jogo da linguagem. Como um modo especial de linguagem, a poesia, através do jogo sonoro (aliterações, assonâncias, rimas, etc.) e semântico, desloca sentidos, cria outros, revitaliza palavras através de associações inusitadas, joga com a tensão entre *som* e *sentido*. (PINHEIRO, 2007, p. 52, grifos do autor)

Por essa perspectiva, a poesia toma uma proporção linguística e literária de destaque, através desse gênero muitas aprendizagens podem ser mobilizadas, pois como afirma Pinheiro (2007, p. 102),”... os poetas nos ensinam a sentir melhor o mundo, a dar atenção às coisas que não têm importância nenhuma [...] e mesmo a descobrir naquilo que damos valor algo inesperado.” Acreditamos que a experiência literária pode contribuir no ensino-aprendizagem de língua, a partir de suas especificidades, com isso nos propomos a pensar nesse gênero num contexto de ensino de PLAc.

## **2.4 Língua portuguesa como língua de acolhimento**

A língua de acolhimento é aquela que está relacionada com a aprendizagem de uma língua não materna, num contexto específico, de migração. Tanto que, a finalidade desse conhecimento linguístico é integrar os sujeitos imigrantes no novo país. Com isso, entende-se que a característica essencial da língua de acolhimento é o público-alvo, sabe-se que vários são os motivos que interferem na migração de pessoas e dentro desse contexto, é necessário constituir o direito à língua, tanto que Tavares e Tavares (2008, p.5) falam sobre esse aspecto ao afirmar que

[...] em lugar de funcionar como instrumento de discriminação, a língua se institua como meio de acesso à cidadania, como um direito cuja aprendizagem viabilizará o usufruto de outros direitos, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem qualquer cidadão. Conhecer a língua do país de acolhimento não é apenas uma condição

necessária e indispensável para ser autônomo, é também, e sobretudo, condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional.

Dessa forma, entende-se que a língua é um meio de integração e desenvolvimento social, a fim de que o sujeito seja proficiente para agir e exercer a sua cidadania, tanto que Grosso (2010, p. 66) comenta que “seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar.”

Além do mais, de acordo com Grosso, Tavares e Tavares (2008), sabe-se que o grupo composto por migrantes é heterogêneo e essas diferenças não são somente linguísticas, mas culturais, tanto que há vários fatores que precisam ser levados em consideração, de acordo com os autores, as variações referem-se ao nível de escolaridade, ao conhecimento prévio da língua portuguesa, já que a variação de permanência também interfere. Além do mais, o conhecimento de outras línguas pode colaborar no processo de aprendizagem da língua portuguesa, como também, a própria imagem e expectativa que os alunos possuem da língua/ cultura brasileira, questões econômicas e profissionais também são variações que devem ser consideradas nesse contexto de ensino.

Dessa forma, percebe-se que a perspectiva de português como língua de acolhimento (PLAc)<sup>1</sup> considera diversos fatores específicos e que interferem em questões metodológicas, as quais devem mobilizar conhecimentos linguísticos, culturais e sociais que colaborem na interação social e assim possam exercer a sua cidadania de forma plena. Grosso, Tavares e Tavares (2010, p. 71) comentam que “ a proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra.” Com isso, percebe-se uma diferença fundamental entre língua adicional, segunda língua e língua materna, a motivação e o contexto social em que o estudante está inserido.

Portanto, o trabalho do professor deve levar em consideração todos esses aspectos sociais, culturais e linguísticos do estudante, tanto que

---

<sup>1</sup> Compreendo que a turma em que realizei a Oficina de Leitura Literária não estava em um contexto de PLAc, mesmo assim, mantive essa perspectiva teórica, pois entendo que a presente proposta considerava a valorização da língua e da cultura a fim promover a cidadania e isso foi proporcionado através do texto literário.

Na atuação do formador/ensinante, as atividades e tarefas, baseadas na maioria das vezes em situações-problema, são significativas para o público-aprendente, tarefas que fazem apelo às competências gerais e comunicativas desse público, às dinâmicas do trabalho de grupo, a uma negociação baseada numa relação dialógica contínua e intercultural. ( GROSSO, TAVARES & TAVARES, 2010, p.74)

Com isso, a proposta pedagógica deve estar intimamente ligada uso contexto de uso da língua a fim de contribuir na aprendizagem linguística e integração social e cultural.

## **2.5 Interculturalidade**

Vale destacar as diferentes perspectivas sobre as relações entre as culturas a fim de fundamentar nossa proposta pedagógica em uma delas. Temos a visão do multiculturalismo que define “como a ausência de convivência entre culturas diferentes” (FRANCO, 2019, p. 1388), já o pluriculturalismo “pressupõe apenas a co-presença de várias culturas em determinado espaço, mas não efetiva uma relação entre elas e ressaltam se as diferenças. Trata-se de um movimento que segrega e atua como consequência da globalização.” conforme Franco (2019, p. 1388).

Ressaltamos que conforme Canclini (2008) a interculturalidade é um conceito central quando observamos a sociedade, pois nas distintas esferas da vida, estamos vivendo situações interculturais, através da troca e do diálogo com outras culturas e isso é visto nas práticas cotidianas, mesmo que de forma inconsciente.

Desse modo, nossa pesquisa fundamenta-se na perspectiva da interculturalidade, compreendida como “ inter-relação de diferentes culturas que convivem no mesmo espaço e estabelecem uma relação de interdependência” (FRANCO, 2019, p.1388). Entendemos que a interculturalidade nos permite refletir sobre os diversos aspectos da língua, da cultura e da sociedade, pois inferimos que esses aspectos estão associados. Com isso, o ensino de língua tem como uma de suas funções representar o mundo através da linguagem.

Nossa proposta baseia-se em dialogar com as culturas brasileiras e estrangeiras a fim de propor pela leitura literária distintas experiências linguísticas, literárias e culturais. Vale destacar que, conforme Jazen (2005, p. 37),

O ponto de partida para a relação intercultural pode se configurar como uma tendência inicial ao etnocentrismo, quando alguém parte da própria

percepção/atitude como correta e efetiva, como aquela que deve ser considerada pelo parceiro da interação. Entretanto, estabelecido este contato inicial, os interlocutores podem convergir para um efetivo diálogo intercultural em que elementos conhecidos propiciem a aproximação.

Dessa forma, compreendemos que o conceito de interculturalidade promove uma relação de igualdade, a fim de que aconteça uma comunicação saudável entre as culturas, como também, promove uma empatia cultural através das trocas de experiências e um vínculo de pertencimento ao contexto do outro, o que possibilita a construção de uma identidade nessa relação com o “outro” (Bakhtin, 1995).

Vale destacar que a interculturalidade é mais que a coexistência de culturas, mas pressupõe a interação dessas culturas, para além do campo do reconhecimento. Segundo os estudos de Walsh (2009) entendemos que:

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (p.4)

Com isso, inferimos que a interculturalidade deve ser vista como uma relação “entre” as diferenças, entre os povos e as culturas, com o intuito de romper com a perspectiva de uma única compreensão a partir da ótica de uma ou outra cultura. É mais do que reconhecer e tolerar as diferenças, o propósito é a partir de novas bases, estabelecer novas formas de relações, de existir e co-existir, a fim de aprender a ser, estar e (con) viver com o outro. Dessa forma, ações pedagógicas devem ser realizadas a fim de promover essa interculturalidade que dialoga.

Ademais, o estudioso Xavier Albó (2005) também destaca o aspecto da identidade quando falamos de interculturalidade, pois é um enriquecimento mútuo. Ainda nas palavras do autor,

A interculturalidade assim entendida é um caso específico das relações de alteridade ou - como outros preferem - de outridade, isto é, de relações entre pessoas que são diferentes por sua cultura, pelo sexo, pela filiação política etc. Essas relações são positivas se uns e outros aceitam seu modo diferente de ser. Em todos esses casos, uns aprendem com os outros, sem perder por isso seu próprio modo de ser. Todos vão se enriquecendo e transformando-se mutuamente, mas sem deixar de ser o que são. Para isso, devem-se fortalecer os dois pólos - o da própria identidade e o da identidade do "outro" diferente - e criar condições para que se produzam intercâmbios construtivos entre eles

(XAVIER ALBÓ, 2005, p. 48).

Dessa maneira, privilegiamos o conceito de interculturalidade, pois buscamos ampliar os horizontes, dar lugar às diferenças e apontando o enriquecimento contínuo, pois entendemos que os sujeitos são constituídos socialmente e culturalmente, ainda mais em um contexto de ensino de língua para estrangeiros.

Ademais, compreendemos que a identidade de um sujeito perpassa a cultura e quando esse indivíduo dialoga com outras culturas, conseqüentemente, a sua identidade é modificada. Almeida Filho (2002, p.211) compartilha as mesmas reflexões e acrescenta a ideia de que o termo “intercultural implica a noção de reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera cultural”, com isso, essa interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais. Dessa forma, a proposta teve o objetivo promover esse espaço intercultural, um lugar onde as diversas culturas dialogam e enriquecem mutuamente.

### **3 PROPOSTA PEDAGÓGICA: OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA PARA ESTRANGEIROS**

Neste capítulo, apresentaremos a proposta metodológica da pesquisa e da intervenção pedagógica, além disso, discorreremos sobre a proposta pedagógica elaborada e executada no segundo semestre do ano de 2021, o qual foi nomeado como Oficina de Leitura Literária para Estrangeiros. a seguir, detalharemos sobre o contexto de aplicação e as atividades da oficina.

#### **3.1 Metodologia da pesquisa**

##### **3.1.1 Tipo de pesquisa**

O presente estudo tem como base metodológica a pesquisa-ação, pois realizou uma intervenção na prática pedagógica, a fim de buscar transformá-la. Já que, como afirma Tripp (2005, p. 447), a “[...] pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.” Dessa forma, compreendemos que a essência da pesquisa-ação está na sua intervenção, além disso, outros aspectos são característicos dessa metodologia, como a inovação, continuidade, participação, problematização, documentação, entre outros.

O teórico Thiollent (1986, p. 14) define a pesquisa-ação da seguinte maneira

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

À vista disso, entende-se que a pesquisa problematiza uma situação, busca estratégias de intervir na realidade e analisa essa prática. Além do mais, a participação é essencial na perspectiva metodológica deste estudo, pois a docente proporciona e aplica uma prática pedagógica, ou seja, há um papel ativo do pesquisador com um acompanhamento constante. O estudo analisou o próprio fazer didático, como também, examinou o próprio docente, ou seja, é uma auto observação.

Além do mais, a presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa, a qual busca possíveis respostas para as inquietações que motivam este estudo, como também, descreve, compreende e explica fenômenos sociais, neste caso, linguísticos e literários. Vale ressaltar que a proposição de estratégias e soluções sobre a prática pedagógica são características essenciais da pesquisa-ação, pois como afirma Thiollent (1986, p. 20)

[...] na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos.

Com isso, a pesquisa pretendeu buscar estratégias pedagógicas que insiram o texto literário, de maneira significativa e com as devidas especificidades, no contexto de PLE/PLAc.

### **3.1.2 Fases da pesquisa**

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de diferentes etapas, inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de obter uma apropriação teórica do assunto e assim cumprir com a expectativa científica, além do mais, analisamos essas informações com o intuito de aprimorar os conhecimentos sobre o tema e procurar respostas temporárias para os questionamentos que permeiam o estudo, um deles é descobrir o lugar do texto literário na aprendizagem da língua portuguesa num contexto de acolhimento.

Em seguida, propomos uma estratégia pedagógica para a problemática em questão, para isso, realizamos uma intervenção pedagógica, mais especificamente, uma oficina *on-line* de leitura literária para migrantes. A proposta foi realizada num determinado campo de atuação, neste caso, em um Núcleo de Apoio à Aprendizagem Intercultural de Português como Língua Adicional e de Acolhimento<sup>2</sup> (NAAIPLAA), o qual é um projeto de extensão da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), localizada no interior do Rio Grande do Sul, na cidade de Bagé. O projeto tem como objetivo produzir materiais, preparar, executar e avaliar ações de ensino-aprendizagem de português em contexto de imersão-imigração, como também, participa da aplicação de exames de proficiência em português para estrangeiros, como o Celpe- Bras (Certificado

<sup>2</sup> Vale destacar que desde 2020 os cursos ofertados pelo NAAIPLAA são na modalidade EAD, porque a pandemia do Coronavírus (COVID-19) trouxe essa demanda, como também, fomentou a participação de estudantes de países diferentes.

de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiro). Além disso, o projeto propõe a formação de docentes, na modalidade presencial e a distância (EaD), a partir de uma perspectiva colaborativa, relacionando a pesquisa e o ensino.

Vale ressaltar que a partir dos estudos e das práticas pedagógicas, os integrantes do NAAIPLAA realizaram várias produções acadêmicas no campo de ensino-aprendizagem em contexto de PLAc e PLA, já são mais de dez publicações realizadas desde 2018 até hoje, e nesse contexto, destacamos o estudo da Azambuja (2020), a qual examina como a análise linguística aliada à interculturalidade promove situações propícias para aprender a ensinar, essa pesquisa é centrada em dados e análises etnográficas de um curso de imersão on-line e os resultados indicam as análises linguísticas acontecem através de reflexões sobre os estranhamentos, como também, essas análises concretizam-se como intercultural.

Além do mais, o NAAIPLAA,<sup>3</sup> ao finalizar a oferta de um curso, realiza entrevistas orais a fim de avaliar, individualmente, a produção oral e a fluência na língua portuguesa, pois esse é um dos requisitos exigidos pela Polícia Federal para que o estrangeiro consiga a naturalização brasileira.

A respeito da pesquisa, vale destacar que após a aplicação da oficina, analisamos os resultados obtidos e buscamos descobrir se a leitura literária, com suas especificidades, colabora no estudo da língua portuguesa em contexto de PLAc. Dessa forma, observamos os resultados positivos e negativos da presente dissertação e a partir disso, elaboramos um produto pedagógico, que será uma oficina de leitura literária para migrantes e assim, poderemos compartilhar e contribuir com mais docentes e pesquisadores do campo literário que atuam no contexto de PLAc.

### **3.2 Metodologia da intervenção**

A presente pesquisa propõe uma intervenção pedagógica que será analisada posteriormente, sendo que, na fase inicial, foi aplicada uma atividade diagnóstica (apêndice A), a partir de um questionário, com o intuito de conhecer e compreender mais

---

<sup>3</sup> Caso queira conhecer mais sobre esse projeto de extensão, sugerimos que acesse o site a partir deste link: [Núcleo de Apoio à Aprendizagem Intercultural de Português como Língua Adicional e de Acolhimento \(NAAIPLAA\) - Unipampa](#)

sobre a realidade do aluno que participará do curso, como também, identificar a sua relação com outras línguas, conhecer as suas experiências literárias na língua materna, como também, suas vivências culturais com a língua portuguesa, através das diferentes linguagens, como a literatura, a música e a arte cênica. Mas além disso, descobrir se o aluno percebe a necessidade de ler textos literários em língua portuguesa e quais seriam os motivos para isso.

A intervenção pedagógica foi realizada em sete semanas, com carga horária de vinte e oito horas, ou seja, quatro horas semanais, sendo que duas horas serão dedicadas ao encontros síncronos pelo *Google Meet* e duas horas com atividades assíncronas que foram postadas na plataforma do *Moodle* da Universidade Federal do Pampa, em cada aula, tinha um vídeo tutorial que gravamos a tela do computador a fim de explicar como realizar e responder as atividades na plataforma.

Dessa forma, propomos uma experiência literária a partir de uma oficina, intitulada “Leitura de Literatura Brasileira para Estrangeiros” que visava analisar poemas do século XX e XXI de diferentes regiões do Brasil, sendo que o tema geral dos textos literários foi a infância. A partir desse assunto, analisamos alguns elementos pertinentes ao gênero, como o vocabulário, a sonoridade, a plurissignificação, para isso, foram realizadas leituras individuais e coletivas, como também, questões para a escrita e discussão. O público alvo desta oficina foram alunos com nível básico II e intermediário, além disso, a oficina foi aplicada no NAAIPLAA, como já dito anteriormente, é um projeto de extensão da UNIPAMPA que oferece cursos de português para estrangeiros que vivem dentro e fora do Brasil.

A seguir, apresentaremos as sete etapas da oficina de leitura literária, como também, o detalhamento do planejamento das atividades síncronas e assíncronas de cada encontro.

### **3.3 Contexto**

Os países de origem dos alunos, em sua maioria, eram do Uruguai, da Argentina e do México, além do mais, tinha um aluno que era da Venezuela e outra aluna que era do Haiti. Ademais, a maioria dos estudantes residiam em cidades que estão na fronteira entre o Brasil e o Uruguai, como também, eram professoras que estavam

estudando a língua portuguesa. Conforme o formulário de inscrição na Oficina, os alunos afirmaram que queriam escrever e se comunicar melhor, como também, conhecer a literatura brasileira. Vale destacar que todos os alunos afirmaram que já tinham estudado o português e tinham contato com a língua, além disso, o nível de escolaridade dos alunos eram de Ensino Superior.

### **3.4 As etapas da Oficina**

#### **3.4.1 Primeira semana: a infância**

**Poema:** “O direito das crianças” de Ruth Rocha (06/10 a 12/10)

**Carga horária:** 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de atividade assíncrona, totalizando 4 horas/aula.

#### **Objetivos da etapa:**

- Introduzir como acessar o Moodle e postar atividades e tarefas;
- Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula;
- Vivenciar a experiência literária pela leitura do poema;
- Identificar a temática do texto;
- Construir e compartilhar interpretações sobre o poema;
- Identificar a rima e a sonoridade;
- Praticar a oralidade a partir da discussão do texto;
- (Re)conhecer o vocabulário do português brasileiro.

#### **Metodologia: aula síncrona**

No primeiro encontro, foi realizada uma apresentação dos alunos e professores, como também, mostramos no mapa *on-line* onde cada aluno e professor reside. Em seguida, explicamos o funcionamento do curso, quando seriam os encontros e como ocorreriam as aulas, neste caso, nas modalidades síncronas e assíncronas, além disso, os alunos responderam ao questionário que visava, como já dito anteriormente, conhecer mais sobre a realidade do aluno e o seu contato com a literatura brasileira. Logo depois, iniciamos a conversa a partir das seguintes questões:

- O que significa “ser criança”?
- O que diferencia as crianças dos adultos?
- Como é a infância no seu país?

Em seguida, apresentei uma seleção de fotos de crianças brincando em diferentes lugares do mundo a fim de sensibilizar os alunos ao tema.

No momento seguinte, realizei a leitura em voz alta do poema “Os direitos da criança” de Ruth Rocha. Além disso, questionamos se os alunos não conheciam alguma das palavras do poema, depois fizemos uma releitura do texto e o discutimos a partir das seguintes perguntas:

- O que o poema mostra sobre a infância?
- Como as crianças vivem no seu país de origem? Os direitos citados no poema são respeitados no seu país?
- Você conhece a palavra “rigor”? Sabe o que ela significa? Há alguma palavra na sua língua que possua um sentido semelhante? Se sim, qual palavra?

Em seguida, apresentamos os seguintes enunciados: “Minha mãe sempre fala de forma **rigorosa** comigo.” e “Essa é uma empresa com muitos **rigores**.” Analisamos qual era o sentido da palavra rigor nos dois contextos.

- Solicitei a releitura do seguinte trecho:

“Toda criança no mundo

Deve ser bem protegida

Contra os rigores do tempo

Contra os rigores da vida.”

- A criança deve ser protegida de quais rigores da vida? Essa proteção existe no Brasil e no seu país de origem?
- Há repetições de certas palavras no poema. Quais são?
- Vamos reler o poema e observar a expressão “tem que ter”. Você conhece e sabe o que significa?

No final desta aula expliquei como realizar as atividades assíncronas na plataforma do *Moodle* e sanei as dúvidas que surgiram.

### **Metodologia: aula assíncrona**

A aula assíncrona era realizada na plataforma do *Moodle* da Universidade Federal do Pampa, nessa semana os alunos tinham acesso ao poema escrito e gravado, além do mais, através do recurso de Fórum, o aluno teve que escolher uma foto da sua infância, publicar no Fórum e justificar a sua escolha. Na atividade seguinte, o aluno escolheu um trecho do poema, gravou a leitura e justificou a sua decisão. As atividades de interpretação escrita foram as seguintes:

- Depois de ler o poema, o que você achou mais interessante sobre o texto?
- Leia este trecho do poema:

“Criança tem que ter nome  
Criança tem que ter lar  
Ter saúde e não ter fome  
Ter segurança e estudar.”

a) Quais são os direitos das crianças citados nesse trecho?

- Leia o trecho:  
“Poder também dizer não!”  
a) Por que, segundo o poema, a criança tem o direito de dizer “não”?
- Em sua opinião, as crianças no Brasil vivem da forma apresentada no poema? Comente a sua resposta. Caso não conheça a realidade do Brasil, pesquise.

Na última atividade assíncrona, os alunos responderam a seguinte questão através de um Fórum:

- Ao ler o poema, refletimos e conversamos sobre os direitos das crianças. Agora, pense sobre como é essa realidade no seu país e complete a frase  
As crianças do meu país têm direito a
-

Vale destacar que eram inseridas na plataforma do Moodle alguns materiais extras, nesta aula, foram inseridas a biografia da autora do poema, um vídeo animado com a leitura do poema analisado, como também, um resumo do Estatuto da Criança e do Adolescente.

### 3.4.2 Segunda semana: lembranças da infância

**Poema:** “Ah, se eu pudesse voltar” de Bráulio Bessa (13/10 a 19/10)

**Carga horária:** 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de atividade assíncrona, totalizando 4 horas/aula.

#### Objetivos da etapa:

- Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula;
- Conhecer os diferentes sentidos de uma mesma palavra;
- Vivenciar a experiência literária pela leitura do poema;
- Construir e compartilhar interpretações sobre o poema;
- (Re) conhecer os diferentes sentidos de uma mesma palavra;
- Perceber a linguagem conotativa e a rima.

#### Metodologia: aula síncrona

Ao iniciar a aula, questionei aos alunos se tiveram alguma dificuldade com a plataforma do *Moodle*, em seguida, iniciei a discussão sobre a temática a partir da seguinte pergunta: Se você pudesse voltar ao tempo da infância, em que momento seria? Após essa conversa, apresentei alguns textos em que as palavras doce, rede, paciente, mato e morro apareciam em contextos e sentidos diferentes, a fim de que os alunos compreendessem a plurissignificação das palavras.

Realizei a leitura em voz alta do poema “Ah, se eu pudesse voltar” de Bráulio Bessa e em seguida, os alunos voluntariaram-se para fazerem a leitura em voz alta. Logo, discutimos sobre o poema através das seguintes questões:

- O que o poema mostra sobre a infância?
- O poema trata da infância, a partir de um olhar de um adulto ou criança.?
- Observe os três trechos a seguir,  
 “Cair e rolar no chão  
 sem medo de se sujar,”

“Ir pra casa da vovó  
pra comer e engordar.”

“Ter amor em seu sorriso  
e bondade em seu olhar,”

- O poema faz uma reflexão sobre como é a infância e sobre o comportamento da criança, quais são as três características dessa infância que podemos observar a partir desses trechos do poema? Vamos analisar uma de cada vez.
- Essa é a imagem de uma infância, que infância é essa? É a mesma retratada no poema da Ruth Rocha? É uma infância comum no Brasil? E no seu país, essa infância é comum?
- Algumas palavras se repetem no poema, quais são elas?
- Observe o trecho “ Querer que o relógio corra”. O que essa expressão significa?
- Correr é uma ação que pode ser realizada pelo relógio? Na tua língua há alguma expressão semelhante para indicar a passagem do tempo?

No final desta aula expliquei como realizar as atividades assíncronas na plataforma do *Moodle* e tirei as dúvidas que surgiram.

### **Metodologia: aula assíncrona**

A aula assíncrona foi realizada na plataforma do *Moodle* da Universidade Federal do Pampa e nessa semana os alunos tiveram acesso ao poema escrito e gravado, além do mais, através do recurso de Fórum, o aluno compartilhou uma lembrança da sua infância. Na atividade seguinte, o aluno, novamente, escolheu um trecho do poema, gravou a leitura e justificou. As atividades de interpretação escrita foram as seguintes:

- O que mais gostou do poema? Que parte achou mais bonita/interessante? Por quê ?
- Leia esta estrofe do poema e responda:

“Ir pra casa da vovó  
pra comer e engordar.

Ser sincero e verdadeiro  
falando o que quer falar.  
Como era bom ser criança.  
Ah, se eu pudesse voltar!”

- a) Na sua opinião, a expressão “ah, se eu pudesse voltar” apresenta qual sentimento?
- Quais são as palavras mais repetidas no poema? Na sua opinião, por que essas repetições acontecem?

A seguir, os alunos responderam a um Fórum a partir do seguinte questionamento: Na sua opinião, a infância retratada no poema corresponde à realidade brasileira? Comente sobre a sua resposta.

Os materiais extras desta semana foram um vídeo do autor declamando o poema “A corrida da vida” e o link do site do poeta que contêm mais informações sobre ele e as suas produções literárias.

### **3.4.3 Terceira semana: as relações familiares na infância**

**Poema:** “Meus sete anos” de Oswald de Andrade (20/10 a 26/10)

**Carga horária:** 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de atividade assíncrona, totalizando 4 horas/aula.

#### **Objetivos da etapa:**

- Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula;
- Vivenciar a experiência literária pela leitura do poema;
- Desenvolver a oralidade a partir da leitura e discussão do poema;
- Construir e compartilhar interpretações sobre o poema;
- Compreender vocabulário específico;
- Perceber a linguagem conotativa.

#### **Metodologia: aula síncrona**

Inicialmente, questionei aos alunos se tiveram alguma dificuldade de realizar as atividades na plataforma, em seguida, comentei brevemente sobre os movimentos literários, mais especificamente sobre o romantismo e o modernismo, para isso, apresentei

um quadro comparativo, a fim de que eles os alunos compreendessem o contexto de produção do poema que iríamos ler.

## Comparando

Romantismo	Modernismo
Supervalorização do amor.	Rompimento do tradicional.
Sentimentalismo.	Valorização do novo.
Evasão / fuga da realidade (tempo).	Nacionalismo exagerado.
Idealização.	Visão crítico.

Fonte: Autora (2021).

A seguir, realizamos a leitura do poema da mesma maneira que ocorreu nas outras aulas, fiz a primeira leitura e os alunos que voluntariam-se realizaram a releitura do poema. Logo depois, discutimos sobre o poema a partir dos seguintes questionamentos:

- O que você compreendeu do poema?
- Após a leitura do poema, há palavras que você não conhece? Quais são elas?

Vamos pesquisar os seus significados.

- O que esse poema mostra sobre infância?
- O poema trata da infância, a partir de um olhar de um adulto ou criança? Já que é um adulto que lembra da infância, quais são essas recordações?
- Há vários sentimentos ressaltados no poema, um deles está no verso 7. Você percebeu qual é esse sentimento do filho em relação ao pai?
- Quem é esse pai? O que sabemos sobre ele?

Antes de continuar a discussão, apresentamos algumas informações sobre a função de gerente de banco no século XX e outras curiosidades sobre o tema, como a foto de uma Casa de Amortização do século XX, uma nota de dois mil réis e um cheque no século XIX. Essa apresentação foi realizada através de slides como veremos a seguir.



Do Banco Popular  
 Mas descontava cheques  
 No guichê do coração”

- a) No início do verso 4 desse trecho, tem a expressão “mas”, na língua portuguesa, essa expressão é usada para indicar uma oposição e/ou contrariedade. Qual é a ideia que se opõe nesse trecho do poema?

Ao finalizar a aula, apresentei no *Moodle* as atividades que foram propostas para realizarem na modalidade assíncrona.

### **Metodologia: aula assíncrona**

Da mesma maneira, a aula assíncrona foi realizada na plataforma do *Moodle*, inicialmente, os estudantes realizaram, no Fórum, uma avaliação das duas primeiras aulas a partir das seguintes perguntas:

1. Você compreende as orientações feitas durante a aula?
2. A maneira como a professora se expressa é boa?
3. Está com dificuldade em realizar alguma atividade? Qual?
4. Na sua opinião, o que pode melhorar?

Além do mais, os alunos tiveram acesso ao poema escrito e gravação do texto. A seguir, o aluno, novamente, escolheu um trecho do poema, gravou a leitura e justificou. Os alunos deveriam reler o poema e responder às seguintes questões:

- O que esse poema mostra sobre a infância? Essa infância é a mesma infância retratada no poema do Bráulio Bessa ou da Ruth Rocha? Quais são as semelhanças e diferenças?
- O poema trata da infância, a partir de um olhar de um adulto ou criança? Como você identificou isso no texto?
- Nos primeiros dois versos podemos identificar uma característica do pai. Releia os versos:

“Papai vinha tarde

Da faina de labutar”

- a) O que esse trecho revela sobre o pai?

- Ser gerente do banco é uma função reconhecida na sociedade brasileira. Cite uma profissão que é valorizada no seu país.

Os materiais extras desta aula foram dois vídeos da plataforma do *Youtube*, um do poema “Erros de Português” e o outro do poema "Pronominais", os dois textos do autor Oswald de Andrade.

#### **3.4.4 Quarta semana: as brincadeiras da infância**

**Poema:** “Brasinhas do espaço” de Sérgio Vaz (27/10 a 02/11)

**Carga horária:** 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de atividade assíncrona, totalizando 4 horas/aula.

##### **Objetivos da etapa:**

- Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula;
- Vivenciar a experiência literária pela leitura do poema;
- Desenvolver a oralidade a partir da leitura e discussão do poema;
- Construir e compartilhar interpretações sobre o poema;
- Compreender vocabulário específico e o contexto de produção;
- Identificar a linguagem conotativa.

##### **Metodologia da aula síncrona:**

No início da aula da aula questionei aos alunos se eles tiveram alguma dificuldade ou dúvida sobre as atividades da semana anterior, em seguida, para começar as reflexões discutimos a partir das seguintes perguntas:

- Na sua infância, você assistia desenhos animados? Se sim, qual era o seu desenho preferido? Por quê?
- Qual era o desenho animado e infantil mais conhecido no seu país?

Apresentei aos alunos cenas dos desenhos animados “Brasinhas do espaço” e “Speed Racer”, perguntei a eles se alguém conhecia os desenhos, em seguida, apresentei o título do poema que iríamos ler, neste caso, “Brasinhas do espaço” de Sérgio Vaz, a fim de questionar se a partir do poema e das informações apresentadas eles tinham hipóteses sobre o que se trataria o texto. Após essa conversa, realizamos a leitura do poema da

mesma maneira que ocorreram nas aulas anteriores e seguimos a discussão a partir do seguinte questionamento:

- Quais palavras e/ou expressões que vocês não conhecem?

A partir dessas dúvidas, apresentei um slide, organizado previamente, com fotos de carrinhos com rodinhas de rolimã, de K-suco e pão com mortadela. Logo depois, apresentei uma foto do autor do poema, como também, informações sobre o poeta e o seu contexto de produção. Continuamos a conversa sobre o texto com as seguintes perguntas:

- Qual a relação dos desenhos infantis com o poema?

- Leia o seguinte trecho do poema:

“E falavam uma língua estranha

Que os adultos não entendiam.”

- Que língua estranha é essa que as crianças falavam e que não era compreendida pelos adultos?

- Leia o trecho e responda:

“Descendo ladeiras,

Pilotando naves exóticas

Feitas de tábua de compensado

E rodinhas de rolimã.”

- A expressão descendo ladeiras demarca um lugar, você sabe que lugar é esse?
- Percebe-se que as crianças construíram os brinquedos com materiais simples, o que essa informação nos mostra sobre a infância retratada no poema?

- Leia o seguinte trecho do poema:

“Alimentavam-se de sonhos,

Liberdade, vento”

- Esses são alimentos comuns nas refeições das pessoas?
- Então, o que significa se alimentar de sonhos, liberdade e vento?

- Observe a palavra “monstrinhos”.

- A quem essa palavra se refere?
- Por que as crianças são chamadas de monstrinhos?

c) O uso dessa palavra demonstra algum sentimento afetivo?

Em seguida apresentei no *Moodle* como estavam dispostas as atividades da próxima semana.

### **Metodologia: aula assíncrona**

A aula assíncrona foi realizada na plataforma, inicialmente, os alunos tinham acesso ao texto escrito e a leitura gravada do poema, em seguida, os alunos responderam a um Fórum que como vimos no poema, o pão com mortadela e o K-suco são lanches populares no Brasil dos anos 60 e por isso, pedi aos alunos que compartilhassem uma foto das bebidas e comidas populares no seu país deles. Logo depois, os alunos escolheriam um trecho do poema, fariam a gravação e justificariam o motivo da escolha. As atividades de análise e interpretação escrita do poema foram as seguintes:

- Que emoções esse poema te trouxe?
- Que aspectos da sociedade e da cultura brasileiras estão presentes no poema?
- Leia o trecho a seguir:

“Não fosse o tempo

Teriam dominado o universo.”

- a) O que significa “dominar o universo” nesse contexto?
- b) Qual é o papel do tempo nesse trecho?

Os materiais extras desta aula foram vídeos do *Youtube*, o primeiro era do poeta declamando o poema “Flores da batalha”, o segundo vídeo era uma fala do autor em comemoração aos seus trinta anos de poesia, nesse vídeo o autor comenta sobre o início da sua escrita. Já no terceiro vídeo, Sérgio Vaz comenta sobre o papel da poesia e sua proposta autoral de democratizar a poesia.

### **3.4.5 Quinta semana: a desigualdade social na infância**

**Poema:** “Os meninos engraxates” de Ana dos Santos (03/11 a 09/11)

**Carga horária:** 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de atividade assíncrona, totalizando 4 horas/aula.

**Objetivos da etapa:**

- Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula;
- Vivenciar a experiência literária pela leitura do poema;
- Desenvolver a oralidade a partir da leitura e discussão do poema;
- Construir e compartilhar interpretações sobre o poema;
- Perceber a linguagem conotativa e a rima;
- Compreender a função dos pronomes presentes no texto;
- Conhecer diferentes formas de negação.

**Metodologia da aula síncrona:**

No início da aula da aula questionei aos alunos se eles tiveram alguma dificuldade ou dúvida sobre as atividades da semana anterior, em seguida, questionei se eles conheciam a profissão de engraxate, se essa profissão era comum no país deles e se aqui no Brasil, eles já tinham visto alguém exercendo esse trabalho. Logo depois, apresentei algumas informações sobre a profissão de engraxate, citei o filme italiano “Sciuscià” (1946) de Vittorio De Sica, o qual retrata a história de dois jovens que foram abandonados pelos pais, são engraxates e lutam pela sobrevivência após a Segunda Guerra Mundial. Além disso, apresentei um relato que circulou na mídia jornalística de um profissional brasileiro que trabalha como engraxate. Depois dessa conversa, apresentei a autora do poema e o seu contexto de produção, neste caso, de Ana dos Santos.

Realizamos a leitura do poema oralmente pela professora e depois pelos estudantes voluntários. A discussão do poema foi baseada nas seguintes perguntas:

- Que infância é retratada no poema?
- Que emoções esse poema te trouxe?
- O poema retrata a infância a partir de um olhar de um adulto ou de uma criança?
- A que classe social esse menino enquadra-se?
- De acordo com o poema, esses meninos não usam sapatos. Pode-se afirmar que ter sapatos é um bem para poucos? Você percebe uma crítica social no poema? Comente sobre isso.
- Observe o seguinte trecho:

“Os meninos engraxates  
não usam sapatos.

Isso é fato!”

- Qual é o fato apresentado?
- Observe que “isso” substitui o trecho “Os meninos engraxates não usam sapatos”. Vejamos alguns outro exemplo no slide apresentado em aula:

## Entendendo o termo “isso”



Fonte: Autora (2021).

- Observe e releia o seguinte trecho:

“Que a nossa falta de tato  
não deixa perceber:  
a falta do sapato  
a falta do afeto”

- Quem é que não pode deixar de perceber a falta do sapato e a falta do afeto?
- Na Língua Portuguesa, a expressão “falta de” pode ser o mesmo que “não ter”. Observamos isso no poema e em seguida apresentei algumas formas de negação como: não, tampouco, nem, nunca, de modo algum, de jeito nenhum, de forma nenhuma e jamais.
- Explique a função da conjunção enquanto a fim de compreender o trecho:

“Enquanto lustra o sapato  
ele pensa que não há sapatos  
para calçar...”

No final da aula, apresentei através do *Moodle* quais seriam as atividades assíncronas e expliquei como realizá-las na plataforma.

### **Metodologia: aula assíncrona**

As atividades assíncronas ocorreram no Moodle, como nas aulas anteriores, os alunos tinham acesso ao texto escrito e a leitura gravada do poema. Os estudantes também tiveram que postar no fórum uma imagem que representasse a desigualdade social do país deles e justificar a sua escolha. Além disso, eles tiveram que pesquisar e escolher um poema brasileiro para publicar na tarefa. Vale destacar que nos dois fóruns, os colegas podiam ver as publicações dos colegas. As questões de análise e interpretação escrita do poema foram as seguintes:

- Do que mais gostou do poema? Que parte achou mais bonita/interessante? Por quê?
- Na sua opinião, a infância retratada no poema corresponde à realidade brasileira? Comente sobre a sua resposta.
- Releia:

“A graxa do sapato

é da cor do menino

- a) A partir desse trecho, pode-se identificar a cor da pele do menino. Por que a cor do menino é tão significante no poema?

- Releia:

“Não é o seu número!

Não é o seu número!”

- a) Na sua opinião, por que essa repetição acontece?

Os materiais extras desta aula foram dois links de blogs com poemas de Ana dos Santos, como também, um vídeo de uma entrevista da autora no canal do *Youtube* da livraria Cirkula.

### **3.4.6 Sexta semana: as expectativas sociais**

**Poema:** “Verbo ser” de Carlos Drummond de Andrade (10/11 a 16/11)

**Carga horária:** 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de atividade assíncrona, totalizando 4 horas/aula.

**Objetivos da etapa:**

- Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula;
- Vivenciar a experiência literária pela leitura do poema;
- Desenvolver a oralidade a partir da leitura e discussão do poema;
- Construir e compartilhar interpretações sobre o poema;
- Compreender a linguagem poética;
- Observar a função interrogativa no poema.

**Metodologia da aula síncrona:**

Iniciei questionando se os alunos tiveram alguma dificuldade em realizar as atividades da semana anterior e em seguida perguntei qual era a resposta deles, na infância, quando os questionavam sobre o que eles queriam ser quando crescessem, após a conversa, questionei aos alunos se eles sabiam o que era um verbo, solicitei exemplos e além disso, apresentei manchetes de notícias a fim de identificarmos os verbos presente, logo após, expliquei a função do verbo, as algumas das suas variações e o processo de transformação do verbo para substantivo. Em seguida, lemos o poema oralmente o discutimos a partir dos seguintes questionamentos:

- O que o poema mostra sobre a infância?
- O poema retrata a infância pela voz de um adulto ou de uma criança? Qual a marca textual que nos autoriza essa interpretação?
- Qual a reflexão gerada pelo poema?
- Percebe-se que o poeta usa muitos pontos de interrogação, qual o efeito desse uso no poema?
- Observe o trecho:
 

“Que vai ser quando crescer?  
Vivem perguntando em redor.”

a) Quem é que vive perguntando? É uma ou mais pessoas?
- Releia o trecho:
 

“Que é ser?  
É ter um corpo, um jeito, um nome?”

Tenho os três. E sou?”

a) A que questões de identidade esse trecho se refere?

Ao finalizar as discussões sobre o poema, apresentei as atividades assíncronas e fiz os direcionamentos para o Sarau poético que aconteceria na próxima semana, os alunos escolheriam um poema do país deles e fariam a apresentação aos colegas justificando a sua escolha e comentando sobre a temática do poema, além disso, os alunos poderiam trazer outras informações pertinentes à sua apresentação.

### **Metodologia: aula assíncrona**

Na plataforma do *Moodle*, os estudantes tiveram acesso ao texto escrito e a um vídeo do *Youtube* com a declamação do poema, em seguida responderam às seguintes questões:

- O texto literário tem como característica promover reflexão no leitor. O que o poema “Verbo ser”, causou em você?

- Releia o trecho:

“Não dá para entender. Não vou ser.

Não quero ser.

Vou crescer assim mesmo.

Sem ser. Esquecer.

a) Qual é a decisão tomada pela criança?

b) Segundo o poema, o que justifica essa decisão?

- Como estudamos na aula, os verbos são palavras que situam no tempo ações ou processos, estados, desejos, opiniões, variando a sua forma. Só que no poema, a maioria dos verbos não estão definidos no tempo, como é o caso do verbo “ser”. Na sua opinião, o que essa indefinição de tempo afeta na leitura e interpretação do poema?

- Você fez alguma relação desse poema com os outros já lidos? Se sim, quais relações?

- A seguir, os estudantes foram convidados a refletirem sobre as exigências sociais e culturais vividas por nós, os adultos. Em seguida, eles completaram a frase.

Nós, adultos, somos obrigados a:

---

Na última atividade assíncrona, os alunos deveriam enviar os poemas escolhidos que seriam apresentados na próxima aula síncrona. Além disso, os materiais extras eram dois vídeos do *Youtube* dos poemas “E agora, José?” e “Quero” do poeta Carlos Drummond de Andrade.

### 3.4.7 Sétima semana: o poema do meu país

**Poemas:** (17/11)

- “Titre: Treize ans” de Henri-Frédéric Amiel (Haiti);
- “Navidad Venezolana” de Aquiles Nazoa (Venezuela);
- “La Higuera” de Juana de Ibarbourou (Uruguai);
- “La moña azul” de Santos Inzaurrealde (Uruguai);
- “Viceversa” de Mario Benedetti (Uruguai);
- “La orilla del mar” de José Gorostiza (México);
- “Hagamos un trato” de Mario Benedetti (Uruguai);
- “No te rindas” de Mario Benedetti (Uruguai);
- “20” de Pablo Neruda (Chile);
- “Entre mariposas y cucarachas” de Suéllen de los Santos (Uruguai);
- “Los grillos” de Juana de Ibarbourou (Uruguai);
- “Cerro del marco” de Olyntha María Simoes (Uruguai);
- “Chiquillo” de Felipe de Jesús Legorreta (México).

**Carga horária:** 3h/aula de encontro síncrono e 1h/aula de atividade assíncrona, totalizando 4 horas/aula.

**Objetivos da etapa:**

- Vivenciar a experiência literária pela leitura dos poemas;
- Desenvolver a oralidade a partir da leitura e discussão dos poemas;
- Construir e compartilhar interpretações sobre os poemas;
- Identificar a temática do texto;
- Compreender a linguagem poética;
- Identificar o eu-lírico do poema;
- Promover uma espaço intercultural;

- Valorizar a literatura dos países de origem dos estudantes.

Nessa aula, os estudantes apresentam os poemas escolhidos por eles, para isso, eles farão a leitura oral para a turma na sua língua de origem e discutiremos sobre o texto em língua portuguesa, como também, orientamos para que eles destaquem o motivo da escolha, a temática do poema, os aspectos que mais chamaram a atenção deles e se conseguiram identificar o eu-lírico do poema.

Vale lembrar que os poemas foram previamente enviados e dessa forma, a apresentação dos poemas foi organizada em slides de acordo com a ordem de envio pelo *Moodle*.

Após as apresentações, foi questionado se algum dos alunos precisava de certificação para a naturalização no Brasil, a qual é ofertada para esse processo específico que é realizado junto a Polícia Federal. Se não fosse o caso de nenhum aluno, na semana que vem não teríamos mais encontros síncronos e encerraríamos o curso naquele dia.

### **Metodologia: aula assíncrona**

As atividades assíncronas desta semana foram destinadas para que os alunos concluíssem as atividades pendentes das semanas anteriores.

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, analisaremos o desenvolvimento da sequência didática que teve como objetivo analisar como a leitura, mais especificamente, de poemas da literatura brasileira contribuíram para a aprendizagem da língua em contexto de PLAc, como também, sobre as metodologias utilizadas na abordagem do poema e dos conhecimentos relativos à linguagem literária.

De acordo com o planejamento, as aulas possuíam discussões síncronas e assíncronas, entretanto, a presente análise dará foco às discussões que refletem sobre a exploração e as especificidades do texto literário, como também, o lugar da oralidade e promoção de um espaço intercultural. Vale destacar que o nosso objetivo era desenvolver uma proposta pedagógica a partir da leitura e discussão sobre o texto literário com a valorização da oralidade, além do mais, abordaremos a progressão os questionamentos nas aulas, pois percebemos um crescimento no processo de leitura. Com isso, trataremos aqui de dados com base na participação dos alunos registrada nas gravações das aulas pelo *Google Meet*, nas respostas dos alunos às questões assíncronas no *Moodle*, bem como, ao questionário realizado pelo *Google Forms* no final do curso. A partir desses materiais, iremos analisar os seguintes tópicos:

1. Como a especificidade do texto literário promove a aprendizagem da língua portuguesa?
2. Qual a importância da metodologia de exploração do texto literário em contexto de PLAc?
3. Qual o lugar do vocabulário na leitura literária em contexto de PLAc?
4. De que maneira a promoção de um espaço intercultural aconteceu na seleção e na leitura dos poemas?

### 4.1 As especificidades do texto literário e a aprendizagem da língua portuguesa

Sobre as especificidades do texto literário, queremos destacar a plurissignificação presente nos poemas e que impede de definir e construir uma única leitura e interpretação do texto. Segundo Jover-Faleiros (2002), a leitura é considerada

uma ação complexa, plural e multidirecional, tornando a polissemia uma característica da leitura literária. Além do mais, segundo a pesquisa de Gonçalves (2019), no contexto de ensino de LE, o texto literário deve ser voltado para o estudo da linguagem e do uso criativo da língua, e não para o ensino da historiografia da literatura, com isso, compreendemos que a nossa proposta pedagógica se propõe não somente a formar leitores, mas também a desenvolver a habilidade de se comunicar em língua portuguesa através das especificidades do texto literário.

Dessa forma, vale ressaltar que as metáforas presentes nos poemas lidos durante a oficina causaram essa polissemia sobre o texto literário, como vemos no poema “Meus sete anos” de Oswald de Andrade, pois após as primeiras leituras eles destacaram a dificuldade em compreender o trecho “mas descontava cheques/ no guichê do coração”, tanto que muitos afirmaram que não compreendiam o que seria um “guichê do coração”.

A compreensão desse trecho foi construída aos poucos, afirmamos aos alunos que no texto literário há uma linguagem diferente e que pode causar estranhamento, pois é uma linguagem mais figurada, em seguida, perguntei se eles sabiam o que era um guichê e como não tinham essa informação, eu expliquei o que é um guichê e até apresentei fotos de alguns guichês, por exemplo, um local com abertura pequena para pagar contas e até comprar ingressos.

Em seguida, questionei o que seria descontar um cheque, logo a aluna comentou que seria “*tirar algo ou cobrar*”, depois outra aluna disse que é “*diminuir alguma coisa*”, uma colega complementou dizendo que era “*descontar de alguém e aumentar para alguém*”, em seguida outra estudante destacou que “*o cheque perde o valor e não se reutiliza, isso quer dizer que o dinheiro tirava o valor das coisas do coração*”. Percebe-se que nessa última fala da aluna, a partir das respostas das colegas, ela busca uma relação com o possível sentido presente no poema. A seguir comento que o autor se referia a uma abertura no coração, ou seja, esse trecho apresenta uma questão sobre o afeto, o sentimento. Após essa minha fala, uma aluna diz o seguinte:

*“Escutando os outros, percebo que o filho pode ter uma dor no coração, pois o pai desconta o cheque. Eu faço uma comparação de que descontar o cheque seria o amor do pai por ele, como que o filho machucava o pai por não ter tanto sentimento e nem tanto tempo com ele, pois o pai não tinha tempo, já que era gerente do banco. É como se o filho tivesse uma dor no coração”*

Essa interpretação nos mostra uma busca por compreensão do trecho relacionando com que foi discutido em aula, em seguida a aluna faz uma leitura diferente, como vemos a seguir:

*“Eu entendi que o pai compensou todo tempo que ficou fora de casa com amor e não com tempo. Estando quando ele necessitava e até talvez dando muito carinho. Talvez do que trocar com dinheiro, ele trocava com carinho.”*

Outra aluna propõe uma leitura distinta da que estava acontecendo, e o aluno compreende a leitura da colega e traz a seguinte contribuição:

*“Essa visão da colega é bem válida, podemos olhar por esse lado. Ao fazer a análise do trecho ‘eu aprendia com ele’, percebemos que é um pai trabalhador, dedicado e poderia ter essa troca. Seria trocar esse papel [cheque] por afeto.”*

As discussões sobre esse trecho do poema continuaram, mesmo quando outros trechos eram retomados, por exemplo, quando retomamos o verso “eu aprendi com ele”, a Aluna 11 faz a sua leitura e ainda retoma o que já havia sido discutido e amplia a sua leitura ao afirmar que

*“É importante o trabalho, o nível econômico e social. Todo o trabalho tinha um preço no espaço do coração. E era no coração que ele pagava todo o preço, pois não tinha tempo de cuidar dos sentimentos e das emoções do pai e do filho. O valor do trabalho era subtraído das emoções, [gerava] deficiência das relações do coração.”*

Dessa forma, percebemos o quanto o poema é polissêmico, pois, conforme Jover- Faleiros (2002), essa pluralidade de vozes que surgem no momento da leitura retrata que o texto literário é como teia de significações construídas na coletividade. Além disso, no final da aula, a Aluna 10 afirma que ficou em dúvida se tinha entendido bem o poema, pois ela trouxe uma leitura que falava sobre o amor que o pai dava ao filho, recompensando-o pela sua falta de tempo, mas outros colegas tiveram outras interpretações e, por isso, ela estava em dúvida se tinha compreendido o poema. Dessa

forma, afirmamos aos alunos que o texto literário possui múltiplas leituras que são possíveis e nem sempre precisamos concluir esse momento de leitura com alguma definição, pois, nesse caso, o poema de Oswald gera polissemia, ou seja, abre portas para os sentidos alternativos, pois, a partir de Carlos Reis (2003), depreendemos que a ambiguidade se dá no contexto, ou seja, é no ato comunicativo que podemos inferir o sentido do vocábulo, se é literal ou não. Esse aspecto traz muita riqueza para o discurso literário, já que se torna um elemento que desafia e desperta no leitor a sua capacidade de leitura. Nesse sentido, o autor Carlos Reis (2003) apresenta a concepção de obra aberta, presente nos estudos de Umberto Eco, ao afirmar que o texto é inacabado, que o leitor participa ativamente nesse processo de construção de sentido durante o processo de leitura, mesmo que a obra permite leituras e sentidos possíveis, dessa forma, a ambiguidade é uma propriedade importante no texto literário, já que caberá ao leitor “cooperar na reconstrução de formas e sentidos **em aberto**” ( REIS,p.131, grifo do autor).

Ademais, percebemos que essa insegurança da aluna é gerada por uma ideia construída socialmente de que há uma interpretação correta do texto literário, mas isso pode ser desconstruído nas nossas aulas. Além do mais, Lajolo (2008, p. 100) afirma que “é fundamental que o professor não dilua a ambiguidade e abertura do texto na obrigatoriedade de certas atitudes a serem manifestadas a propósito dele, o texto”.

Ainda sobre a questão da linguagem metafórica do texto literário, podemos perceber outro caso em que os alunos, através da escuta do colega e do diálogo, buscaram possíveis sentidos para o trecho “Ter amor em seu sorriso/ e bondade em seu coração”, do poema do Bessa, e isso atesta-se quando uma aluna comenta que esse trecho retrata a inocência. Outra estudante fala que há zero maldade e tudo bondade em seu olhar. Questiono sobre como seria “ ter amor em seu sorriso”, já que amor é um sentimento e em seguida uma aluna responde que seria um sorriso sincero. Logo, outro colega traz exemplos que mostram que a criança não tem distinção entre pessoas e classes sociais como um adulto e que, conseqüentemente, filtra mais as reações. Ademais, outro aluno acrescenta que a criança tem a transparência dos sentimentos, através de um sorriso e olhar, ou seja, a partir da linguagem corporal. Em outra aula, quando lemos o poema “Os meninos engraxates”, de Ana dos Santos, uma aluna destacou a metáfora e afirmou:

*“Quando ele diz ‘não é o seu número’, o sapato que ele está limpando não está à altura dele. No sentido figurado, não pertence à classe [social] do menino”*

A partir dessas falas, inferimos o que atesta a pesquisa de Gonçalves (2019), ao afirmar que a leitura literária desenvolve um aprendiz com envolvimento pessoal na busca de compreender o texto literário, e isso se dá através da linguagem literária, pois é essa polissemia que permite o diálogo, a construção conjunta dos possíveis sentidos do texto, como também, o olhar crítico sobre questões sociais, como podemos perceber na fala da aluna ao comentar sobre o poema “Os meninos engraxates”

*“Eu vejo a crítica social no trecho ‘que a nossa falta de tato/ não deixar perceber:/ a falta do sapato/ a falta do afeto.’ A crítica social eu vejo aí, nossa falta de tato, da sociedade em geral. Muitas pessoas passavam e olhavam uma criança trabalhando de engraxate e para eles seria normal.”*

Há uma outra especificidade do texto literário que queremos destacar, a compreensão do eu-lírico, da voz que se manifesta no poema e que nem sempre essa voz equivale à voz do autor. Dessa forma, inicialmente percebemos que os alunos entendiam que a infância retratada no poema era a do autor, como aconteceu ao lermos o poema “Ah, se eu pudesse voltar” de Bráulio Bessa, mais especificamente no trecho “ Comer goiaba no pé,/ soltar pipa, pedalar,/ jogar bola no campinho,/ ir pra escola estudar./ **Como era bom ser criança./ Ah, se eu pudesse voltar!**” (grifos do autor). Essa relação do eu-lírico com o autor é constatada na seguinte fala

*“O poeta deve estar falando da vida dele, que essas eram as experiências do autor e que são semelhantes a de muitos.”*

Entendemos que essa leitura foi possível em função do uso da primeira pessoa do pronome pessoal do caso reto, pois uma aluna justifica a sua compreensão ao afirmar que considerava que a infância retratada no poema era do Bráulio Bessa por causa do “eu” presente no poema. Posto isso, vale ressaltar que Reis (2003) afirma que o sujeito poético é constituído no contexto do processo de interiorização, é uma entidade a não confundir com a personalidade do autor empírico, entretanto, é admissível que o autor empírico se projete sinuosamente no mundo do texto a partir das experiências realmente vividas.

Ademais, há outro fator que corrobora para a interpretação da aluna, neste caso, a verossimilhança dos fatos presentes no poema com a vida. Segundo Reis (2003, p.86), “essa relação com a realidade é possível porque, através do discurso em que se enuncia, a obra literária retém ecos e matizes difusos de outros discursos, do seu tempo e do passado, que nela se projetam.”, com essa visão, entendemos que o texto literário dialoga com outros discursos e são ressignificados no momento da leitura literária. Dessa forma, a literatura relaciona-se com a realidade social, mesmo que fragmentada e isso causa proximidade com o leitor.

Dessa maneira, compreendemos que as especificidades do texto literário colaboram na aprendizagem da língua, pois é através da leitura, da escrita, da escuta e da discussão do poema, o qual causa proximidade com o leitor e com a vida, que os estudantes vão se apropriando da língua estrangeira para interagir e compartilhar as suas leituras e experiências de mundo, pois segundo Takahashi (2008, p. 61)

Se considerarmos a literatura uma forma especial de comunicação, é possível afirmar que, ao apropriar-se de um mundo de narrativas e representações, o aprendiz de língua estrangeira vai deparar com uma forma de comunicação estética.

Com isso, inferimos que, através da literatura, o estudante tem contato com uma linguagem específica do texto literário, e esse uso em ensino de LE desenvolve a comunicação estética, além do mais, segundo Gonçalves (2019), o texto literário é autêntico e na sua originalidade o seu objetivo não é o ensino de línguas, mas é uma literatura abundante e motivadora, pois é através dela que o aluno confronta os usos variados da língua e são instigados a refletirem sobre questões humanas universais.

Outro fator importante é que o texto literário possibilita tecer interpretações em conjunto e, a partir da fala do outro, ressignificar os sentidos já construídos. Percebemos isso nos encontros da oficina de leitura, pois os alunos afirmavam que aquela era a primeira interpretação do poema e que essa leitura inicial poderia mudar no decorrer das conversas, inferimos isso a partir das seguintes falas

*“Tem um detalhe, até esse momento, a medida que a gente vai comentando é que vai mudando o pensamento”*

*“Vamos ver como é que se desenvolve o poema, como diziam os outros colegas, pois sempre o desfecho é bem interessante.”*

Percebe-se que os alunos, no sexto encontro, compreenderam que não há uma única leitura sobre o poema e essa leitura é constituída de várias vozes, como as dos próprios colegas, ou seja, esse fato atesta a polissemia do texto literário, tanto que Takahashi (2008) relembra que o diálogo proporciona a polissemia, pois a natureza do texto literário é a intertextualidade.

## **4.2 A exploração do texto literário em contexto de PLAc**

Nesse tópico, analisaremos as propostas de pré-leitura dos poemas e a importância da exploração do texto literário para leitores estrangeiros.

### **4.2.1 A importância da pré-leitura**

Inicialmente podemos nos basear em Kleiman (2004) para afirmar que, antes da leitura literária, são importantes as atividades de pré-leitura, pois

A ativação do conhecimento prévio é, então essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2004, p. 25).

Dessa maneira, compreendemos a necessidade de propor atividades que aproximam o leitor da temática do texto, explicam o contexto histórico, de produção e apresentam informações necessárias para a compreensão, pois o leitor estrangeiro precisa ser preparado para o encontro com o texto a fim de ativar os conhecimentos de mundo, os conhecimentos linguísticos e os textuais para que haja a interação entre o texto e o leitor, sendo assim, o leitor poderá envolver-se com o texto.

Além disso, compreendemos que, segundo Jover-Faleiros (2006), cada leitor é único, e sua leitura está diretamente relacionada com o seu meio de vida e a sua história como sujeito e leitor. Com isso, em um contexto de PLAc, há uma especificidade que precisa ser destacada, a leitura em língua estrangeira requer competências linguísticas, discursivas e extralinguísticas a fim de que a leitura ocorra de maneira fluída, para tal a autora destaca a proposta pedagógica de leitura em francês, sabemos que esse estudo não se refere à leitura literária em contexto de PLAc, mas consideramos que as concepções

presentes na pesquisa de Jover-Faleiros (2006) podem ser aproveitadas no presente estudo, e conseqüente, podemos aplicar isso em nosso contexto quando a autora afirma que

O aluno de FLE passou a ser percebido como sujeito-leitor cuja experiência prévia de mundo e experiência de leitura em língua materna eram valorizadas e tal processo dar-se-ia de maneira explícita, consciente. Essa percepção nos parece diretamente vinculada ao conceito de leitura como uma das modalidades da competência da comunicação, pois o leitor de certa forma dialoga com o texto ao interrogá-lo, buscar as respostas para seu questionamento e interpretá-las. (JOVER-FALEIROS, 2006, P. 77)

O diálogo entre leitor e texto precisa levar em conta que a obra literária traz alusões diretas, implícitas, explícitas de elementos históricos, como destaca Jover-Faleiros (2009, p.90):

Haveria certo paradoxo do texto literário: se, por um lado, uma parte de seu valor deve-se ao fato de ser potencialmente perecível (e não perecível como uma notícia de jornal), por outro lado, ele está fortemente relacionado com o seu contexto de produção.

Essas informações ligadas ao contexto também precisam ser contextualizadas em contexto de PLAc, por isso, abordamos uma metodologia de leitura literária que favorece as atividades de pré-leitura, pois o texto literário não pode ser abordado para alunos estrangeiros sem uma breve contextualização. Isso atesta-se quando foi lido o poema “Brasinhas do espaço”, de Sérgio Vaz, pois percebeu-se uma dificuldade em compreender que esse poema se reportava a uma determinada época, entre os anos 60 e 70, tanto que houve uma dificuldade em reconhecer as referências intertextuais do poema, como o que significava “Brasinhas” e logo a professora Vera lembrou que nos anos 60 a expressão “brasa” significava “legal” nos dias atuais. Além disso, uma estudante questionou o que era “tábua de compensado” e logo apresentamos fotos desse material, como também, do “K-suco”, pois alguns alunos não lembravam, mas quando viram a foto do suco, logo recordam-se.

Outro exemplo do trabalho de contextualização prévia à leitura se relaciona ao poema “Meus sete anos”, de Oswald de Andrade. Apresentei alguns dados históricos e

culturais sobre a função do gerente de banco e sobre o movimento literário ao qual o texto representava.

Isso posto, inferimos que conhecer somente a língua não é suficiente para compreender o poema, pois há elementos do contexto e até interculturais que são essenciais para a construção dos sentidos do texto literário, ou seja, para acessar os elementos do contexto e promover a leitura intercultural, a mediação é fundamental.

Além do mais, nos momentos de pré-leitura, é importante evidenciar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o tema a fim de que gere interação desse leitor com o texto. Dessa forma, os procedimentos de pré-leitura que valorizem o conhecimento do contexto e o domínio de referências devem acontecer, como realizamos na proposta pedagógica. Entretanto, o excesso de estratégias que valorizem os conhecimentos prévios do leitor e a relação do texto com o contexto de produção pode gerar uma leitura superficial, em vista disso, Jover-Faleiros (2006, p.69) afirma que “é preciso haver um equilíbrio entre as estratégias para que as hipóteses do leitor tenham alguma relação com o que diz o texto”, dessa forma, é necessário verificar no texto as hipóteses construídas pelo aluno-leitor, pois até o sentido das palavras e os falsos cognatos podem inferir nessa leitura, por isso é importante o conhecimento da língua a fim de que o aluno compreenda o texto literário.

#### **4.2.2 A mediação do texto literário**

Ademais, podemos ressaltar a importância de que, através da mediação, o aluno-leitor em língua estrangeira construa suas compreensões sobre o texto literário através das possibilidades deixadas pelo autor, pois, como afirma Blondeau

Confiar nos alunos [...] sua experiência de mundo, suas competências de leitura em língua materna são transferíveis em língua estrangeira. O texto preserva, assim, seus ‘direitos’, e o aluno, seu estatuto de leitor. (BLONDEAU et al, 2003, p.3 *apud* JOVER-FALEIROS, 2009, p. 176-177)

De fato, a leitura literária em língua estrangeira deve respeitar o texto literário e promover um espaço em que haja a valorização da plurissignificação, como discutiremos a seguir.

Nas primeiras aulas, percebia-se que os alunos realizavam as suas interpretações no campo da opinião de forma superficial e pouco amparadas no texto literário, essa é uma postura presente não somente por ser um aluno em contexto de PLAc, mas esse comportamento indica uma atitude como leitor literário. Atesta-se isso a partir da primeira aula, quando ao questionar oralmente sobre o que esse poema mostra sobre a infância e o aluno afirma que, no poema “Direitos das crianças”, de Ruth Rocha, as crianças não têm obrigações, resposta que não está baseada em nenhum trecho específico do poema. Outro caso acontece quando questiono, na aula síncrona, sobre quais aspectos da infância são apresentados no poema, e a aluna fala sobre a inocência e a ilusão da crianças, em seguida, no mesmo encontro síncrono, questionei em qual trecho ela percebeu isso, a fim de instigar os alunos a basearem as suas afirmações a partir do poema, e ela responde que não têm nenhum trecho específico e fundamentou-se no texto em geral.

Entendemos que a leitura global do texto é válida e é o processo inicial, mas o nosso objetivo foi que os alunos realizassem interpretações fundamentadas no poema, e isso não é visto na resposta dessa aluna. Tanto que, na segunda aula, quando analisamos o poema “Ah, se eu pudesse voltar”, de Bráulio Bessa, nos primeiros questionamentos sobre quais aspectos da infância são destacados no poema, a aluna afirma que concordava com o que disse a colega anteriormente e cita um trecho do texto: “Ser o futuro do mundo/ e nem se preocupar,/ brigar com um amiguinho/ e ligeiro perdoar”. Ela comenta que na infância, as relações são fáceis e que quando somos adultos, procuramos muitas razões para perdoar, o que é diferente da vida infantil. A partir da análise das aulas gravadas, percebemos que esse é o primeiro momento em que o texto literário é usado por um aluno a fim de confirmar a sua leitura ou usá-la como base da interpretação.

Percebe-se que esse movimento de fundamentar-se no texto literário aconteceu de maneira mais recorrente nas aulas seguintes, isso deve-se à mediação, pois solicitamos que o estudante apresentasse a sua opinião baseada em trechos do poema, pois sobre mediação em aula de língua estrangeira, Jover-Faleiros (2009) destaca o papel docente como essencial ao afirmar que “cabe, pois, ao professor dar a chave (!) que interpreta uma obra de forma pertinente, percepção que nos parece ir de encontro a uma perspectiva de leitura plural, polissêmica.” (p. 176). Concordo com a pesquisadora que essa é uma postura essencial quando estamos em um contexto de leitura literária para estrangeiros. Essa abordagem ocorreu nas aulas da oficina, pois buscamos instigar os alunos nas suas leituras, análises e interpretações, como aconteceu quando analisamos a palavra “rigor” e seus

múltiplos sentidos em contextos comunicativos diferentes na aula sobre o poema “Direito das Crianças” de Ruth Rocha. Como também, através de questões que estimulavam a análise do poema a partir das marcas textuais, pois houveram momentos em que os alunos confundiram o eu-lírico com o autor do poema, como no caso do Bráulio Bessa, a partir dessa fala do aluno, mediei ao explicar a diferença entre eu-lírico e autor, conseqüentemente, tivemos bons resultados, pois na mesma aula sobre o poema “Ah, se eu pudesse voltar” de Bráulio Bessa ao questionar sobre qual era o olhar do poema para a infância, se era de um adulto ou de uma criança, o aluno cita o trecho “Como era bom ser criança./ Ah, se eu pudesse voltar.” e que com isso ele estaria falando do passado, como um adulto. Com isso, percebemos que a mediação colaborou para que os alunos baseassem suas leituras e percepções nas estruturas semânticas.

Dessa forma, podemos destacar a teoria de Jouve (2002) sobre os pontos de ancoragem, pois segundo o autor há um contrato de leitura, dessa forma, o leitor deve construir suas interpretações e percepções fundamentada nas certezas fornecidas pelo texto e quando esse processo de leitura acontece há menores chances de ocorrer leituras improváveis.

#### **4.2.3 A intertextualidade**

Além disso, alguns poemas possuíam intertextualidade, ou seja, havia diálogos com textos externos ao poema, a qual é concebida “como uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro” (GENETTE, 2010, p.13). Além do mais, para Reis (2003) a intertextualidade presente no texto literário é compreendida por uma concepção dinâmica, ou seja, que dialoga com outros textos, uma ótica interacionista e por isso é composta pela pluridiscursividade, inerente ao ato discursivo. Ademais, ao analisarmos pela perspectiva do nosso contexto de leitura, para estrangeiros, percebemos que segundo (Jover-Faleiros, 2006) a intertextualidade corrobora para um diálogo entre culturas, e o texto literário é um ótimo meio para fomentar a interculturalidade. Essa intertextualidade foi percebida nas aulas, por exemplo, para a compreensão do poema “Brasinhas do espaço” de Sérgio Vaz era necessário compreender, mesmo que superficialmente, os desenhos infantis como “Speed Racer” e “Brasinhas do espaço”, a fim de entenderem a relação entre esses desenhos e a infância apresentada pelo poeta, neste caso, Sérgio Vaz.

Tanto que no encontro síncrono, depois de assistirmos trechos dos desenhos animados que foram citados no poema é realizada a leitura do texto e questionada sobre a relação entre os desenhos infantis e o poema, as alunas ressaltam que

*“Quando diziam que queriam dominar a terra, na verdade eles queriam [no desenho] dominar os planetas.”*

*“Eu acho que [ o poema] faz a relação com a infância (...) onde eles estão no seu mundo, fazendo o que eles querem, sem limite, como no desenho”*

Essas afirmações mostram que as alunas retomaram algumas características dos desenhos animados, como a liberdade, a aventura e as ressignificam no poema, pois, no desenho, as crianças queriam dominar os planetas, isso atesta que a aluna realizou uma associação intertextual ao dialogar o objetivo das crianças do desenho com as crianças do poema, vale destacar que alguns alunos estrangeiros não conheciam esses desenhos animados e a contextualização, ou seja, o momento de pré-leitura colaborou para que esse diálogo intertextual ocorresse, além disso, ao continuar a discussão sobre a relação do desenho infantil com o poema, a aluna afirma que

*“[o poema] Faz relação com infância, a idade da inocência, quando fazem tudo a partir da imaginação, não têm limites, é um espaço que o adulto não enxerga, nem pode compartilhar, só a criança com a criança pode entender esse espaço.”*

Nesse caso, a aluna relacionou a infância, a temática das nossas aulas, com suas memórias, pois é por meio dessas relações com os diferentes textos, memórias e leituras que os alunos fazem conexões como nesse caso, mesmo que o texto não tenha feito nenhuma ligação explícita com a inocência e a imaginação, a aluna realizou essa relação através da sua relação pessoal com diferentes textos sobre o tema. Além do mais, percebemos a necessidade de entender um pouco dos elementos intertextuais para a leitura, pois são esses elementos que corroboram para a construção da interpretação do poema, porque a intertextualidade pode estar presente de modo explícito.

Entretanto, há marcas textuais implícitas que colaboram na construção do sentido do poema, como acontece no trecho “Descendo ladeiras,/ Pilotando naves exóticas/ Feitas de tábuas de compensado/ E rodinhas de rolimã”, no poema do Sérgio Vaz. Ao

analisarmos esse trecho a fim de identificarmos o lugar social dessa infância representada, percebemos que a vivência social e cultural do aluno-leitor interferiu na percepção do poema, pois as respostas iniciais dos alunos foram relacionadas à estrutura do brinquedo referido, que foi apresentado em aula. Diante disso, uma aluna comenta que, na sua infância, os meninos de uns bairros mais carentes usavam esse brinquedo; outra aluna relata que brincava com esse carrinho, e que o trecho “descendo ladeiras” pode representar a liberdade e a imaginação da infância. Dessa forma, essa leitura dos estudantes foi possível por causa das vivências desses sujeitos, da época e do lugar em que nasceram. Além disso, as informações externas colaboram na identificação do lugar citado no poema, pois ao questionar que local é esse, a aluna responde o seguinte:

*“Nas comunidades, eu acho, pelo menos que a gente vê nos telejornais, nas favelas, pode ser nas periferias”*

Isso também atesta a possibilidade de que alunos que não moram no Brasil ou não têm contato com algumas comunidades brasileiras baseiam-se em informações divulgadas pela mídia, dessa forma, novamente, atestamos que os conhecimentos sobre o contexto de produção literária são essenciais quando a leitura literária ocorre e ainda mais em contexto de ensino de língua portuguesa para estrangeiros.

Além do mais, reafirmamos a importância do papel de mediar a leitura do texto literário e promover um espaço fomentado pelo diálogo, tanto que uma das propostas foi relacionar o poema da Ruth Rocha com o do Bessa, e esse diálogo gerou uma construção conjunta e bem significativa, pois uma aluna comenta que o poema anterior falava dos direitos e, no do Bessa, a criança vive os direitos, pois é uma criança que não foi impedida de viver uma infância com estudos e diversão. Em seguida, outra estudante comenta que futuramente os poemas sobre a infância podem ser diferentes, pois há crianças que nunca soltaram pipa, nem gostam de sujar a mão, nem fazem essas brincadeiras descritas no poema do Bessa, como jogar bola no campinho, comer goiaba do pé e até correr no meio da rua. Dessa forma, durante a aula síncrona falo que essa pode ser ou não ser a infância da criança do século XXI, logo um aluno baseia seu comentário inicial em um já dito e destaca que que a infância da atualidade é diferente, há mais celulares e computadores e antes era só brincadeira na rua e na chuva. A partir dessas falas, podemos perceber o quanto a leitura literária, com a devida mediação, pode fomentar diálogos e reflexões.

Ainda sobre essa discussão, outra aluna comenta que o poema lido nessa aula fala de uma infância ideal, vivida em outra época, e o poema da Ruth Rocha fala do desejo de ter essa infância ideal. Outra colega compara os poemas e destaca, no poema do Bessa, um trecho que diz “ir pra escola estudar”, enquanto o poema de Rocha trata do direito de estudar e afirma que tem saudade dessa época. Eu, então, comentei que essa é a infância de uma criança que teve oportunidade de estudar, ou seja, por muito tempo essa não foi a infância real de muitas famílias.

### **4.3 O lugar do vocabulário nas aulas de leitura literária**

A respeito do vocabulário, entendemos que conforme Jover- Faleiros (2002), o conhecimento do dicionário e do vocabulário, permite compreender o conteúdo semântico e sem esse domínio é impossível decifrar um texto e com isso, entendemos o desafio que é o processo de leitura literária em contexto de PLAc.

Dessa forma, vale destacar que a turma em que aplicamos a proposta pedagógica tinha um conhecimento básico e até avançado da língua portuguesa, pois eram um grupo de alunos que moravam em cidades de fronteira com o Brasil, ou seja, a fala deles, na maioria, era hispânica e que é muito similar ao português. Logo, as maiores dificuldades em relação ao vocabulário eram sobre palavras mais antigas, como por exemplo, no poema “Meus sete anos” de Oswald de Andrade, muitos alunos não sabiam o que significava a expressão “faina de labutar”, presente no poema lido. Como também, não conheciam expressões mais específicas da cultura brasileira, como “K-suco” e “tábuas de compensado” presentes no poema “Brasinhas do Espaço” de Sérgio Vaz.

Outra dificuldade foi o caso de polissemia, como na palavra “balas” que estava no poema “Direito das crianças” de Ruth Rocha. Contudo, é válido destacar que após as primeiras leituras do poema, questionamos sobre as dúvidas no vocabulário e isso facilitava o processo de compreensão, como exemplo, podemos destacar a leitura do primeiro poema, “Os direitos das crianças” de Ruth Rocha quando discutimos sobre a palavra “rigor” e uma aluna comenta que sabe o significado em espanhol, que seria “rigidez”, a partir disso, questionei se há alguma palavra com esse sentido na língua dos alunos e outra estudante responde que sim e exemplifica com a palavra “rigueur”, no francês, pois a aluna é haitiana e essa é uma das línguas oficiais do seu país.

Com isso, percebemos que muitos significados linguísticos são construídos a partir das semelhanças com a língua materna, pois até quando analisamos expressões metafóricas, o uso da língua materna foi destacado, tanto que questionei se os alunos tinham alguma expressão semelhante na língua deles quando lemos o trecho “que o relógio corra” do poema de Bráulio Bessa e logo os alunos citaram casos como “*que el tiempo vuela*”, “*el tiempo pasa volando*”, “*quisiera parar el reloj*”. Dessa forma, compreendemos junto a Gonçalves (2019) que a linguagem literária em contexto de LE promove o enriquecimento linguístico, seja no nível lexical, como também, no campo sintático.

Essa riqueza linguística proporcionada pelo texto literário foi vista em outro caso, mais especificamente, quando discutimos sobre as repetições no poema de Bráulio Bessa e os seus efeitos de sentido. Isso atesta-se quando questionei quais eram as expressões repetidas no poema e um aluno afirma que a palavra “voltar” que se repetia e estava presente até no título e com isso se vê a vontade explícita de querer voltar. Outra aluna comenta que no final há a repetição e está em destaque. Além disso, eu destaco a expressão “se eu pudesse voltar” afirmando que é como uma incerteza e logo uma aluna comenta que é como uma possibilidade distante da realidade e não é seguro. Com isso, eu apresento mais exemplos dessa construção a fim de que os alunos percebam como essa construção verbal gera uma ação hipotética.

A partir desse diálogo, fomentamos uma análise sobre a linguagem e o quanto essas escolhas morfológicas geram efeitos de sentidos intencionais, algumas vezes, como por exemplo, no poema “Meus sete anos” de Oswald de Andrade quando autor usa a conjunção “mas”, presente no penúltimo verso, e essa construção sintática gera efeitos de sentido no poema como percebemos quando o aluno comenta

*“Quando chega nesse trecho, impacta. Pois como a colega disse, ‘mas’ é um porém, uma mudança negativa e até oposta. Embora, o sentimento que ele tem para com o pai é de um pai herói e orgulhoso. O uso do ‘só que’ mostra uma ausência do pai, nesse tipo de trabalho tão árduo e estressante, isso é bem complexo. E ele pode manifestar uma ausência no universo infantil do filho, os filhos são tão carentes disso.”*

A partir dessa fala, percebemos que as escolhas sintáticas interferem na construção dos sentidos sobre o texto, tanto que, no poema “Os meninos engraxates” de Ana dos Santos, uma aluna ao ser questionada na aula síncrona sobre o efeito de sentido

causado por tantas expressões de negação afirma o seguinte:

*“Eu acho que é para a sociedade prestar atenção, ver tantos ‘nãos’ para mostrar uma realidade. É como se fosse um aviso à sociedade.”*

Quando lemos o poema “Verbo ser” de Carlos Drummond de Andrade, observamos o uso recorrente das interrogações e por isso questionei, no encontro síncrono, que efeito de sentido isso causou nos alunos-leitores e logo afirmaram que gerou reflexões sobre o momento da infância em que muitas perguntas são feitas e que essas interrogações fomentam a construção da identidade dessa criança. Vemos isso nos seguintes comentários:

*“A reflexão é de crescer ou não querer crescer, de ficar como ele está nessa idade ou crescer, eu acho que ele está vendo ao seu redor as pessoas mais grandes e ele prefere, na idade que ele está, ficar como está. Porque ele está falando ‘que será que vai mudar? Será que vai ser triste? Será que vai doer? Será que vai ser bom?’ Pode ser que ao redor dele, ele veja que os adultos não estão felizes ou não estão bem, então eu acho que é uma reflexão sobre crescer ou não crescer, se vai ser bom ou não.”*

*“Eu acho que esse ‘ser alguém’ está relacionado com alguma coisa a mais do que a própria existência [...] esse ‘ser’ não está relacionado com a identidade, mas sim, com o que eu posso oferecer para a sociedade. Isso quer dizer que eu não sou uma pessoa suficiente, eu tenho que ter alguma coisa a mais para ser considerado alguém que é, alguém que existe.”*

*“Que apesar das interrogações que ele têm, da sua insegurança, da sua falta de respostas e dos seus medos. Mesmo assim ele vai crescer, é inevitável.”*

Além do mais, os alunos perceberam o efeito de sentido causado pelo verbo “ser” no poema, tanto que um aluno afirma que

*“Bom, você sabe que eu estava observando a primeira frase ali, quando começa o poema e lembrei do que você perguntava no início [da aula síncrona] sobre o assunto*

*dos verbos. Se você observar essa frase, existe uma certa pressão justo na parte do verbo ali, não sei se estou errado, mas tem uma pressão nessa frase já na pergunta ‘ que vai ser quando crescer’ como se está implícita ou explícita nessa pergunta que você vai fazer quando você crescer? Que vai ser quando crescer. ”*

A partir desse comentário, relembramos sobre o estudo dos verbos analisados na pesquisa de Takahashi (2008) em que o estudo dos verbos era presente nos materiais didáticos em PLE, mas eram descontextualizados e isolados. Entretanto, propusemos essa análise a fim de colaborar na compreensão e interpretação do texto, como sugere a pesquisadora Takahashi. Com isso, entendemos que o estudo do vocabulário deve estar contextualizado, como também, como um estudo que irá cooperar no momento da interpretação do texto literário em contexto de PLAc.

#### **4.4 A interculturalidade nos diálogos dos alunos e nos textos literários**

A proposta pedagógica em análise reafirma o papel do texto literário na mobilização de sentidos e ainda mais em um espaço intercultural, pois o literário promove o envolvimento do aluno-leitor, uma vez que segundo Pinheiro (2007) “o modo como o poeta diz- e o que diz ou comunica- sua experiência, permite um encontro íntimo entre-leitor e obra que aguçará as emoções e a sensibilidade do leitor “ (PINHEIRO, 2007,p. 23). Vale ressaltar que a temática da infância através de poemas colaborou no engajamento dos alunos, pois a fase da infância é uma vivência que todos tivemos, seja ela positiva ou negativa, até porque segundo Gonçalves (2019, p. 42) “é importante selecionar textos que permitam aos alunos explorar os significados subjacentes à temática da obra” a fim de haja engajamentos dos leitores, como também, possibilita o reconhecimento de comportamentos mesmo em contextos diferentes e essa mobilização foi percebida nas falas dos alunos durante as aulas síncronas, como vemos a seguir

*“Engraçado professora que quando a gente começou o curso você falou que a gente ia trabalhar a infância e a criança, no primeiro dia eu pensei ‘que tantas infâncias a gente tem?’ Fiquei super curiosa e hoje eu vejo que quando está chegando quarta-feira [dia do encontro síncrono] eu penso ‘ que infância trará a Rebeca, hoje? Qual será o tema de hoje?’ Porque a gente está se dando conta que é imenso o tema da infância, às vezes a*

*gente pensa 'é rico e pobre, essas são as duas crianças', mas não é. Então a gente vê a imensidade que é essa palavrinha."*

Além desse, outros depoimentos nos mostraram o quanto o poema e a análise detalhada favoreceu o envolvimento dos estudantes, da mesma forma que mobilizou reflexões linguísticas e sociais, como percebemos nas seguintes falas dos encontros síncronos:

*"O poema me fez refletir bastante"*

*"Eu gosto da análise profunda do poema"*

*"Eu gostei do texto, assim como de todos os que a gente vem trabalhando até agora, porque eu acho que são os poemas que nos mostram a realidade, né. E às vezes não paramos para pensar em pequenos detalhes que são enormes, né. E o quanto a gente pode fazer a diferença também, acho que pode fazer a gente refletir sobre o nosso dia a dia."*

Ademais, a poesia promove reflexões além da língua e que adentram o campo da vida, como percebemos no último depoimento transcrito, dessa forma, compreendemos, conforme Eliot (1989 p. 47) que "o objetivo do poeta não é descobrir novas emoções, mas utilizar as corriqueiras, e, trabalhando-as no elevado nível poético, exprimir sentimentos que não se encontram em absoluto nas emoções como tais." Com isso, através da linguagem estética e do lirismo, o literário torna-se uma ponte entre a vida e a cultura, com essa visão, entendemos que o texto literário dialoga com outros discursos, ou seja, é pluridiscursivo, pois tem "uma dinâmica intertextual de incidência ideológico-social, que permite estabelecer um diálogo efectivo entre a obra literária e as coordenadas histórico-sociais que a regem, diálogo que se formula através da língua." (Eliot, 1989, p.86).

Assim sendo, destacamos que a escolha dos textos literários foi uma maneira de provocar esse espaço intercultural, como por exemplo, na leitura do primeiro poema "Os direitos das crianças" de Ruth Rocha, ao analisarmos esse poema com os alunos, pretendíamos estimular a interculturalidade a partir da leitura de direitos que são garantias

constitucionais da maioria dos países, como também, buscamos conhecer essa realidade social e até legislativa do país do estudante.

Ademais, no poema “Ah, se eu pudesse voltar” de Bráulio Bessa discutimos a interculturalidade através da memória afetiva de uma infância e que em algum aspecto era comum na vida dos estudantes. Além disso, no poema “Meus sete anos” de Oswald de Andrade, discutimos sobre as profissões reconhecidas nos países dos estudantes. Além disso, no poema “Brasinhas do Espaço” de Sérgio Vaz, dialogamos sobre os desenhos infantis dos alunos, como também, dos lanches populares, tanto que, em uma das atividades assíncronas, esse diálogo foi mobilizado. No poema “Os meninos engraxates” de Ana dos Santos dialogamos no encontro síncrono sobre questões sociais e a representatividade da infância desse menino.

Vale destacar que realizamos, no último encontro síncrono, um Sarau Poético e os alunos apresentaram poemas dos países deles. Os temas eram diversos e os estudantes poderiam escolher os textos, dessa forma, os alunos leram os seus poemas aos colegas, contextualizaram sobre o autor e a produção. Além disso, durante o Sarau, buscamos dialogar com as diferentes culturas e a partir dessa mobilização, os alunos perceberam a proximidade e a relação das culturas dos seus países com os dos colegas.

Dessa forma, entendemos que a interculturalidade é uma abordagem significativa no ensino de português como língua estrangeira e mais ainda no contexto de acolhimento, pois nesse âmbito, através de propostas interculturais, podemos fomentar a reflexão sobre as culturas e questões similares, como o preconceito e os estereótipos relacionados à aspectos culturais do Brasil e de outros países. Dessa forma, podemos destacar o que ocorreu quando lemos o poema “Brasinhas do espaço” de Sérgio Vaz e uma aluna comenta que a expressão “monstrinhos” presente no poema estava referindo-se a crianças negras como é identificado na seguinte fala:

*“Não sei se isso tem a ver, mas eu acho que antigamente as pessoas de cor, não se eu estou indo para outro lado, mas o monstro a gente desenha e pinta em cores feias. Antigamente, o Brasil, e eu acho que luta até hoje contra o racismo [...]. Nas minhas leituras e nos meus estudos, sempre tinha essa comparação de coisas feias com pessoas negras, [sendo que] monstrinhos são os negros e os bonzinhos eram os branquinhos.”*

A partir desse comentário, podemos associar um aspecto da interculturalidade que é a questão dos estereótipos e preconceitos, neste caso, percebemos o racismo e a discriminação. Sendo que diante de tantas interpretações sobre a expressão, a aluna associou “monstrinhos” à criança negra e isso reflete um preconceito comum que os estrangeiros têm em relação ao Brasil. Com isso, inferimos que é essencial destacar questões culturais nas aulas, a fim de não reforçar estereótipos, mas desconstruí-los através da reflexão, a qual é fomentada pela abordagem intercultural, neste caso, promovida pela literatura.

Percebemos, durante a oficina, que os alunos buscavam outros exemplos e experiências de vida e cultura para relacionar com a leitura literária, isso aconteceu nas discussões sobre o poema “Os meninos engraxates” de Ana dos Santos, tanto que logo que iniciamos a conversa sobre o poema, os alunos trouxeram as suas experiências e conhecimentos, como podemos perceber nas afirmações a seguir:

*“Aqui em Rivera, tem o personagem que vai com a caixinha dele e quando os barzinhos estão lotados de turistas, ele vai um por um e se oferece para engraxar os sapatos. Ele até faz temporada em Punta Del Este e vive há mais de 40 anos nessa profissão.”*

*“Tem um livro sobre a vida dele, ele tem um apelido, não é apelido. Chamam ele de pontaria, mas o nome dele a gente não sabe.”*

*“Eu vi um filme que tinha um menino engraxate e no filme a Fernanda Montenegro era uma das atrizes”*

*“Eu lembro que o rei do futebol teve a sua primeira profissão como engraxate.”*

*“Sabemos que existem certas indumentárias de roupas. Alguns sapatos são símbolos de status social. Tem um filme “Que droga de vida” que tem um personagem que entra no trabalho e a câmera foca nos sapatos bem limpos, lustrados e bem caros, ou seja, o sapato é um símbolo de status social.”*

*“Eu acho que [o poema] está falando da infância de uma criança pobre, uma criança que mora na rua, por isso que disse que não têm afeto, não têm o lar. Me faz lembrar o livro de Jorge Amado, “Capitães de Areia”, em que ele descreve os meninos da rua e que eles fazem muitos trabalhos informais, que vão aprendendo para sobreviver [...]. [O menino] vive uma dicotomia, como disse a minha colega, estava em contato com uma classe social superior, intimamente ligados e ao mesmo tempo tão longe, incrível essa situação. Eu acho que é isso o que entendi do poema.”*

A partir dessas falas, podemos reafirmar que através da linguagem literária o poema fomenta a construção de sentidos a partir da representação social que o leitor faz a partir das suas experiências e leituras, essa reflexão nos leva a conhecer o outro e a nós mesmos, segundo Takahashi (2008, p. 20) afirma que

Esse é um fator de base no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que os gêneros e registros (cultos e populares) de linguagem possibilitam a significação do uso da língua em seus aspectos culturais mais diversos.

Ademais, percebemos que os alunos mobilizaram diversos conhecimentos culturais, como filmes e livros, a fim de dialogar com o texto literário e tecer interpretações. Com isso, percebemos que a interculturalidade conquistou um lugar importante durante as aulas e nas intervenções dos alunos, mais do que supomos. Essa postura do estudante comprova que a abordagem intercultural fomentada durante a oficina resultou em conexões culturais através da leitura literária, pois segundo Takahashi (2008) o texto literário constitui-se de um único bloco composto por segmentos linguísticos, pela oralidade e pelos aspectos interculturais. Dessa forma, percebemos que a leitura literária contribui para uma abordagem intercultural em contexto de PLAc.

#### **4.5 A avaliação dos alunos sobre a Oficina de Leitura Literária**

Vale lembrar que no final do curso foi proposto que os estudantes respondessem a um questionário pelo *Google Forms*, a fim de verificarmos as percepções dos alunos sobre a proposta pedagógica e a partir desses resultados analisarmos a efetividade das proposições realizadas na oficina. Inicialmente, percebemos que a proposta

pedagógica, através do texto literário, favoreceu a construção do conhecimento linguístico e do vocabulário como podemos perceber nas afirmar a seguir:

*“É mais fácil entender o significado das palavras com o uso do poema.”*

*“[Os poemas] colaboraram na escrita, leitura e na compreensão dos novos termos e palavras que eu não conhecia.”*

*“A produção de áudios interpretando o poema, na minha opinião, foi uma ótima ideia.”*

*“Com o curso, agora estou falando muito melhor”*

A partir desses relatos, compreendemos que a proposta pedagógica, mesmo com o foco na leitura literária, colaborou no desenvolvimento do vocabulário, pois vale destacar que um dos maiores objetivos dos alunos estrangeiros, de acordo com o formulário de inscrição na Oficina, que buscam estudar a língua portuguesa é a ampliação e o desenvolvimento da pronúncia e oralidade. Logo, os alunos destacam que o ato de pronunciar as palavras colaborou na compreensão do texto, pois o leitor não conseguirá ler um trecho com facilidade, se não compreendê-lo, tanto que os alunos afirmaram que a leitura em sala de aula favoreceu muitas aprendizagens, como percebemos nos relatos a seguir:

*“A leitura me ajudou a entender como usar a voz para marcar sinais de pontuação, os tempos da leitura do texto, analisar poemas no seu conteúdo e etc.”*

*“Nas aulas pelo [Google] Meet, sempre tínhamos que falar e isso é primordial para ajudar a desenvolver a fala”*

Ademais, a fala de um outro estudante revelou que a contextualização colaborou na compreensão e no conhecimento de novas palavras, como vemos no depoimento a seguir:

*“Quando nós tínhamos que ler os poemas e não conhecíamos a palavra, a contextualização permitiu conhecer e aprender novas palavras.”*

*“É mais fácil entender o significado das palavras com o uso do poema”*

*“A prática constante da língua portuguesa, tanto de forma escrita como de forma oral, e ainda levando em conta uma análise complexa dos poemas, fez com que meu vocabulário aumentasse exponencialmente.”*

Além do mais, a proposta intercultural favoreceu uma ampliação dos conhecimentos desses alunos sobre as diferentes culturas e até as suas semelhanças, pois no questionário os estudantes afirmaram que:

*"Há muitos escritores que falam de sua cultura e que levam questões sociais importantes para promover o pensamento. A realidade de crianças e até de pessoas adultas são marcadas por necessidades diversas, inclusive econômicas. [O Brasil] é um país populoso, com muitos recursos, mas que ainda precisa de políticas públicas para solucionar problemas que afetam todo seu povo”*

*“As atividades propostas ao longo do curso me ajudaram a compreender melhor o conteúdo das obras. Na maioria das vezes, tínhamos que refletir sobre muitas questões importantes da sociedade, por exemplo, e isso sem dúvida me fez melhorar muito.”*

Dessa forma, não há como a literatura não se relacionar com a realidade social, pois o texto literário é constituído por vários discursos que circulam socialmente.

Vale ressaltar que a presente proposta pedagógica provocou a constante participação oral e escrita do alunos, nas aulas síncronas e atividades assíncronas, e essa metodologia foi significativa, pois promoveu a participação coletiva da turma e isso foi ressaltado no questionário de avaliação do curso, pois os alunos afirmaram que:

*"[As aulas] incentivaram a leitura, por meio das análises dos poemas, e as nossas participações.”*

*“Nós tínhamos que participar sempre.”*

*“A colaboração foi constante, porque durante todas as aulas nós tínhamos a oportunidade de ler, opinar e fazer perguntas em língua portuguesa.”*

Vale ressaltar que a intervenção pedagógica foi realizada em um contexto específico e nesse caso, percebemos o quanto uma proposta intercultural colaborou na formação dos alunos e isso aconteceu de diferentes maneiras nas aulas síncronas e assíncronas, por exemplo, os alunos eram instigados a compartilharem aspectos culturais e sociais do seu país, como as profissões reconhecidas socialmente, os lanches populares do país dos alunos, como também, retratos da desigualdade social, ou seja, aspectos da cultura brasileira foram discutidos a partir dos poemas. Portanto, como os alunos já relataram, através das devidas provocações, houve um diálogo com a cultura dos alunos, pois segundo Janzen (2005, p.37) entendemos que “os interlocutores podem convergir para um efetivo diálogo intercultural em que elementos conhecidos propiciem a aproximação” e os elementos conhecidos como a infância, o trabalho, a gastronomia e a sociedade foram temas comuns a todas as culturas e através dos poemas, propiciaram um espaço intercultural. Dessa forma, podemos ver isso nas falas dos estudantes ao afirmarem que:

*“Aprendi que certos problemas socioculturais são comuns também em outros países”*

*“Todos os países têm culturas diferentes e com costumes diferentes.”*

*“Que as sociedades de diferentes países têm coisas em comum.”*

*“Aprendi que outros países vivem situações similares. Como o respeito aos direitos das crianças e o que não é feito para ajudá-las, acredito que isso precisa mudar. [As crianças] devem ter um lugar para morar, se alimentar e se educar.”*

*“Foi uma comparação entre o Brasil e o meu país, o México, [como também] os países onde nasceram os meus colegas.”*

*“Aprendi muito mais sobre a cultura e alguns de seus problemas sociais também. Foi um enriquecimento gratificante”*

Com isso, inferimos que a promoção de um espaço intercultural parte da relação efetiva de culturas, sem valorizar ou desvalorizar nenhuma delas, mas promover a interação através de diálogos culturais que podem causar estranhamento e semelhança, entretanto, há um movimento a fim de desconstruir estereótipos e ampliar a visão sobre a cultura do outro.

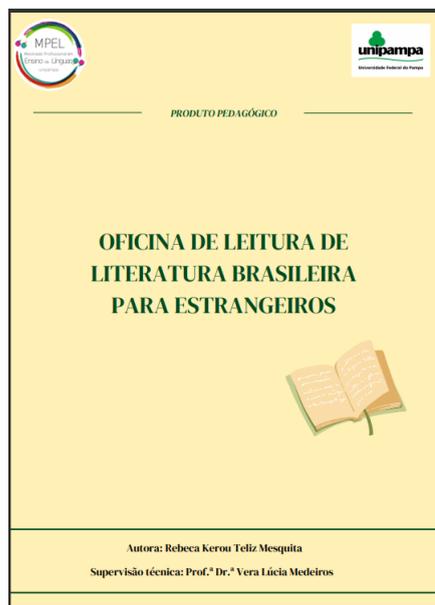
## 5 PRODUTO PEDAGÓGICO

Este capítulo traz a apresentação do produto pedagógico gerado a partir da pesquisa desenvolvida. O material é uma **Oficina de Leitura Literária para Estrangeiros**, vale destacar que essa proposta é destinada às/aos professoras/professores que têm a intenção de desenvolver atividades pedagógicas que favoreçam a leitura de poemas de autores brasileiros para alunos estrangeiros.

O roteiro da oficina tem como objetivo desenvolver a leitura literária em contexto de PLAc, a partir de atividades que fomentem a discussão sobre os poemas lidos em aula, além disso, através dos textos literários, busca-se a aprendizagem da língua portuguesa em um contexto intercultural.

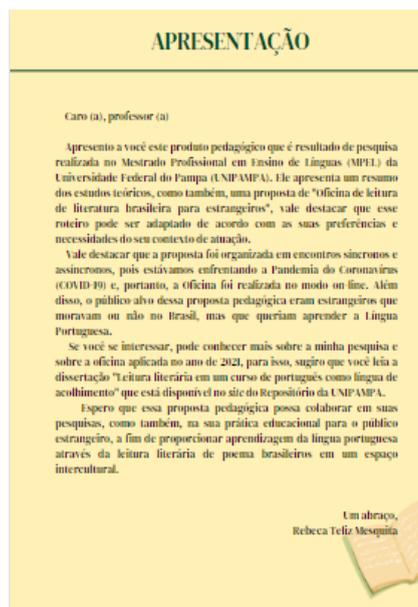
O produto pedagógico é uma versão aprimorada da proposta pedagógica realizada no ano de 2021 e apresenta as concepções mais importantes para o desenvolvimento da oficina, como também, sugere atividades e informa as metodologias utilizadas.

Figura 1 - Capa.



Fonte: Autora (2022).

Figura 2 - Apresentação.



Fonte: Autora (2022).

Figura 3- Sumário.

SUMÁRIO	
1. Fundamentação teórica.....	04
2. Primeiro encontro: A infância.....	06
3. Segundo encontro: Lembranças da infância.....	12
4. Terceiro encontro: As relações familiares na infância.....	17
5. Quarto encontro: As brincadeiras da infância.....	23
6. Quinto encontro: A desigualdade social na infância.....	29
7. Sexto encontro: As expectativas sociais.....	35
8. Sétimo encontro: Sarau poético.....	41



Fonte: Autora (2022).

Figura 4 - Fundamentação teórica.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

Inicialmente, propomos atividades de pré-leitura, pois compreendemos a necessidade de momentos que aproximem o leitor da temática do texto, como também, apresente o contexto histórico e de produção dos poemas, porque o leitor estrangeiro necessita de preparo para o encontro com o texto literário. Dessa forma, é importante ativar os conhecimentos de mundo, os conhecimentos linguísticos e os textuais para que aconteça o diálogo entre o texto e o leitor. Conforme Kleiman (2004, p. 25) "a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências." Dessa forma, através das atividades de pré-leitura, o leitor poderá envolver-se mais com o texto.

### O LUGAR DO VOCABULÁRIO NA LEITURA LITERÁRIA

Entendemos que conforme Jover-Faleiros (2002) o conhecimento sobre o vocabulário permite compreender o conteúdo semântico e assim, inferir leituras sobre um texto. Dessa forma, no contexto de Português como Língua Acolhimento (PLAc), são essenciais os momentos de estudo sobre o vocabulário, seja de acordo com as curiosidades do aluno, seja conforme os conhecimentos necessários para compreender o poema.



Fonte: Autora (2022).

Figura 5- Fundamentação teórica

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### A DISCUSSÃO DOS ASPECTOS DA INTERTEXTUALIDADE

Os estudos de Reis (2003) relembram que a intertextualidade presente nos textos literários representa a dinamicidade da literatura, pois ela dialoga com outros textos. Com isso, em um contexto de leitura literária em PLAc, percebemos que a intertextualidade também colabora para fomentar um diálogo entre as culturas Jover-Faleiros (2005).

Ademais, é necessário que o estudante entenda sobre os elementos intertextuais para compreender o poema, com isso, proporcionamos momentos de análise dos elementos intertextuais nos poemas.

### ESPAÇO INTERCULTURAL

A presente oficina baseia-se na interculturalidade, pois entendemos que há uma inter-relação de culturas e que há uma interdependência (FRANCO, 2019). Além disso, durante os encontros, refletimos sobre diversos aspectos da língua, da cultura e da sociedade e com isso, entendemos que esses aspectos estão associados. Como também, propomos um diálogo com as diversas culturas, a fim de promover uma comunicação saudável entre elas.

### O TEMA CENTRAL DOS POEMAS: A INFÂNCIA

A proposta pedagógica, que você logo irá conhecer, terá como tema central a infância, com o intuito de fomentar uma aproximação com a vida do leitor. Dessa maneira, escolhemos poemas da literatura brasileira do século XX e XXI com autores canônicos e contemporâneos, a fim de proporcionar uma diversificação nos contextos de produção.



Fonte: Autora (2022).

Figura 6- Página 6.

## PRIMEIRO ENCONTRO: A INFÂNCIA

"O direito das crianças" de Ruth Rocha

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

Objetivos	Encontro síncrono
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilizar os alunos em relação ao tema;</li> <li>Construir e compartilhar interpretações;</li> <li>Identificar o tema e a sonoridade;</li> <li>Analisar a pluri-significação.</li> </ul>	<p>Nesta aula, os alunos lerão um poema, farão discussões e análises. A seguir, apresento os questionamentos para o momento de pré-leitura.</p>

### Momento de pré-leitura: perguntas motivadoras

- O que significa "ser criança"?
- O que diferencia as crianças dos adultos?
- Como é a infância no seu país?

Em seguida, acesse o link no ícone ao lado, selecione fotos de crianças de diferentes lugares do mundo e apresente aos seus alunos. Logo, questione quais são as semelhanças dessas diferentes infâncias.



Fonte: Autora (2022).

Figura 7- Página 7.

**PRIMEIRO ENCONTRO: A INFÂNCIA**

*"O direito das crianças" de Ruth Rocha*

Professor, neste momento, faça a leitura oral do poema:

**"O Direito das Crianças" de Ruth Rocha**

Toda criança no mundo  
Deve ser bem protegida  
Contra os rigores do tempo  
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome  
Criança tem que ter lar  
Ter saúde e não ter fome  
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer  
Nem questão de concordar  
Os direitos das crianças  
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção  
Direito de não ter medos  
Direito a livros e a pão  
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem  
O direito de sorrir,  
Correr na beira do mar,  
Ter lápis de colorir...

Ver uma estrela cadente,  
Filme que tenha rabô,  
Ganhar um lindo presente,  
Ouvir histórias do avô.

Descer do escorregador,  
Fazer bolha de sabão,  
Sorvete, se faz calor,  
Brincar de adivinhação.

Marango com chantilly,  
Ver mágico de cartola,  
O canto do bem-te-vi,  
Bola, bola, bola, bola!

Lamber fundo da panela  
Ser tratada com afeição  
Ser alegre e tagarela  
Poder também dizer não!

Carrinho, jogos, bonecas,  
Montar um jogo de amar,  
Amarelinha, petecas,  
E uma corda de pular.

Fonte: Autora (2022).

Figura 8 - Página 8.

**PRIMEIRO ENCONTRO: A INFÂNCIA**

*"O direito das crianças" de Ruth Rocha*

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

Professor (a), após a leitura do poema, você discutirá sobre questões de vocabulário e sobre o poema a partir das seguintes perguntas:

**Estudo do vocabulário a partir do seguinte questionamento:**

- Quais palavras presente no poema você não conhece?

**Discussão sobre o poema a partir das seguintes questões:**

- O que o poema mostra sobre a infância?
- Como as crianças vivem no seu país de origem? Os direitos citados no poema são respeitados no seu país?
- Você conhece a palavra "rigor"? Sabe o que ela significa? Há alguma palavra na sua língua que possua um sentido semelhante? Se sim, qual palavra?

Em seguida, apresente os seguintes enunciados: "Minha mãe sempre fala de forma **rigorosa** comigo." e "Essa é uma empresa com muitos **rigores**." Logo, analise-os a fim de perceberem os diferentes sentidos da palavra rigor nos dois contextos.

Fonte: Autora (2022).

Figura 9- Página 9.

**PRIMEIRO ENCONTRO: A INFÂNCIA**

*"O direito das crianças" de Ruth Rocha*

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Discussão sobre o poema a partir das seguintes questões:**

- Solicite a releitura do seguinte trecho:

"Toda criança no mundo  
Deve ser bem protegida  
Contra os rigores do tempo  
Contra os rigores da vida."

- A criança deve ser protegida de quais rigores da vida?
- Essa proteção existe no Brasil e no seu país de origem?
- Há repetições de certas palavras no poema. Quais são?
- Vamos ler o poema e observar a expressão "tem que ter". Você conhece e sabe o que significa?

Fonte: Autora (2022)

Figura 10 - Página 10.

**PRIMEIRO ENCONTRO: A INFÂNCIA**

*"O direito das crianças" de Ruth Rocha*

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Encontro assíncrono**

Caro (a) colega, esta é uma sugestão de atividade assíncrona, mas você pode realizar as adaptações necessárias ao seu contexto.

- Releia o poema e escute a gravação;
- Agora, o aluno irá escolher um trecho do poema, gravar a leitura e a justificativa. O estudante deve enviar a gravação ao professor.
- Depois de ler o poema, o que você achou mais interessante sobre o texto?
- Leia este trecho do poema:

"Criança tem que ter nome  
Criança tem que ter lar  
Ter saúde e não ter fome  
Ter segurança e estudar."

a) Quais são os direitos das crianças citados nesse trecho?

- Leia o trecho:  
"Poder também dizer não!"
- a) Por que, segundo o poema, a criança tem o direito de dizer "não"?
- Em sua opinião, as crianças no Brasil vivem da forma apresentada no poema? Comente a sua resposta. Caso não conheça a realidade do Brasil, pesquise.

Fonte: Autora (2022).

Figura 11- Página 11.

**PRIMEIRO ENCONTRO: A INFÂNCIA**

"O direito das crianças" de Ruth Rocha

Carga horária: 2h (aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono)

Pensando sobre o meu país:

Após ler o poema, refletimos e conversamos sobre os direitos das crianças. Agora, pense sobre como é essa realidade no seu país e complete a frase:  
As crianças do meu país têm direito a: \_\_\_\_\_

**Material extra:**

Professor (a), sugerimos que forneça um material extra, entre eles a biografia da autora do poema, um vídeo com a leitura do poema, como também, o resumo do Estatuto da Criança e do Adolescente.

**Links:**

[Biografia da autora](#)  
[Vídeo do poema](#)  
[Resumo do Estatuto da Criança e do Adolescente](#)

Fonte: Autora (2022).

Figura 12- Página 12.

**SEGUNDO ENCONTRO: LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA**

"Ah, se eu pudesse voltar" de Bráulio Bessa

Carga horária: 2h (aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono)

**Objetivos**

- Sensibilizar os alunos em relação ao tema;
- Construir e compartilhar interpretações;
- Perceber a linguagem conotativa.

**Encontro síncrono**

Nesta aula, os alunos lerão um poema, farão discussões e análises. A seguir, apresento os questionamentos para o momento de pré-leitura.

**Momento de pré-leitura: perguntas motivadoras**

- Se você pudesse voltar ao tempo da infância, em que momento seria?

Fonte: Autora (2022).

Figura 13- Página 13.

**SEGUNDO ENCONTRO: LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA**

"Ah, se eu pudesse voltar" de Bráulio Bessa

Professor, faça a leitura oral do poema e depois convide os alunos que quiserem ler.

**"Ah, se eu pudesse voltar" de Bráulio Bessa**

Cair e rolar no chão sem medo de se sujar, correr no meio da rua, não ter conta pra pagar. Como era bom ser criança. Ah, se eu pudesse voltar!

Comer goiaba no pé, saltar pipa, pedalar, jogar bola no campinho, ir pra escola estudar. Como era bom ser criança. Ah, se eu pudesse voltar!

Ir pra casa da vovó pra comer e engordar. Ser sincero e verdadeiro falando o que quer falar. Como era bom ser criança. Ah, se eu pudesse voltar!

Ser o futuro do mundo e nem se preocupar, brigar com um amiguinho e logo perdoar. Como era bom ser criança. Ah, se eu pudesse voltar!

Ter amor em seu sorriso e bondade em seu olhar, sonhar e ter a certeza de que vai realizar. Como era bom ser criança. Ah, se eu pudesse voltar!

Querer que o relógio corra fazendo o tempo passar pra ser grande, ser adulto e, quando a hora chegar, dizer repetidamente: Ah, se eu pudesse voltar!

Fonte: Autora (2022).

Figura 14- Página 14.

**SEGUNDO ENCONTRO: LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA**

"Ah, se eu pudesse voltar" de Bráulio Bessa

Carga horária: 2h (aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono)

**Discussão sobre o poema a partir das seguintes questões:**

- O que o poema mostra sobre a infância?
- O poema trata da infância, a partir de um olhar de um adulto ou criança?
- Observe os três trechos a seguir, "Cair e rolar no chão sem medo de se sujar," "Ir pra casa da vovó pra comer e engordar," "Ter amor em seu sorriso e bondade em seu olhar,"
- O poema faz uma reflexão sobre como é a infância e sobre o comportamento da criança, quais são as três características dessa infância que podemos observar a partir desses trechos do poema? Vamos analisar uma de cada vez.
- Essa é a imagem de uma infância, que infância é essa? É a mesma retratada no poema de Ruth Rocha? É uma infância comum no Brasil? É no seu país, essa infância é comum?
- Algumas palavras se repetem no poema, quais são elas?
- Observe o trecho "Querer que o relógio corra". O que essa expressão significa?
- Correr é uma ação que pode ser realizada pelo relógio? Na tua língua há alguma expressão semelhante para indicar a passagem do tempo?

Fonte: Autora (2022).

Figura 15- Página 15.

**SEGUNDO ENCONTRO:  
LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA**  
"Ah, se eu pudesse voltar" de Bráulio Bessa

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Encontro assíncrono**

Caro (a) colega, esta é uma sugestão de atividade assíncrona, mas você pode realizar as adaptações necessárias ao seu contexto.

- Releia o poema e escute a gravação;
- Agora, escolha um trecho do poema, grave a leitura e a justifique.
- O que mais gostou do poema? Que parte achou mais bonita/interessante? Por quê?
- Leia este estrofe do poema e responda:  
"É pra casa da vovó  
pra comer e engordar.  
Ser sincero e verdadeiro  
falando o que quer falar.  
Como era bom ser criança.  
Ah, se eu pudesse voltar!"
- Na sua opinião, a expressão "ah, se eu pudesse voltar" apresenta qual sentimento?
- Quais são as palavras mais repetidas no poema? Na sua opinião, por que essas repetições acontecem?
- Na sua opinião, a infância retratada no poema corresponde à realidade brasileira? Comente sobre a sua resposta.

Fonte: Autora (2022).

Figura 16- Página 16.

**SEGUNDO ENCONTRO:  
LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA**  
"O direito das crianças" de Ruth Rocha

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Material extra:**

Professor (a), sugerimos que forneça um material extra, entre eles um vídeo do autor declamando o poema "A corrida da vida" e o link do site do poeta que contém mais informações sobre ele e as suas produções literárias.

**Links:**

Poema "A corrida da vida" de Bráulio Bessa:  
Site do poeta.

Fonte: Autora (2022).

Figura 17- Página 17.

**TERCEIRO ENCONTRO: AS RELAÇÕES  
FAMILIARES DA INFÂNCIA**  
"Meus sete anos" de Oswald de Andrade

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Objetivos**

- Sensibilizar os alunos em relação ao tema;
- Construir e compartilhar interpretações;
- Observar o efeito de sentido através das conjunções.

**Encontro síncrono**

Como nas outras aulas, os alunos conhecerão um novo poema, lerão e farão as análises a partir dos questionamentos a seguir.

**Momento de pré-leitura:  
conhecimentos importantes**

No início desta aula, você apresentará, brevemente, os movimentos literários no Brasil, mais especificamente, sobre o romantismo e o modernismo. Sugiro que apresente um quadro comparativo a seguir.

Comparando	
Modernismo	Romantismo
Superindividualismo	Paranguma de natureza
Simbolismo	Intuição do eu
Evento: fuga de realidade (tempo, espaço)	Realismo subjetivo
Interação	Individualismo

Fonte: Autora (2022)

Figura 18- Página 18.

**TERCEIRO ENCONTRO: AS RELAÇÕES  
FAMILIARES DA INFÂNCIA**  
"Meus sete anos" de Oswald de Andrade

Professor, faça a leitura oral do poema e depois convide os alunos que quiserem ler.

**"Meus sete anos" de Oswald de Andrade**

Papai vinha tarde  
Da faina de labutar  
Eu esperava na calçada  
Papai era gerente  
Do Banco Popular  
Eu aprendia com ele  
Os nomes dos negócios  
Juros hipotecas  
Prazo amortização  
Papai era gerente  
Do Banco Popular  
Mas descontava cheques  
No guichê do coração

Fonte: Autora (2022)

Figura 19- Página 19.

**TERCEIRO ENCONTRO: AS RELAÇÕES  
FAMILIARES DA INFÂNCIA**  
"Meus sete anos" de Oswald de Andrade

Carga horária: 2h/aula de encontro  
síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Discussão sobre o poema a partir das seguintes  
questões:**

- O que você compreendeu do poema?
- Após a leitura do poema, há palavras que você não conhece? Quais são elas? Vamos pesquisar os seus significados.
- O que esse poema mostra sobre infância?
- O poema trata da infância, a partir de um olhar de um adulto ou criança? Já que é um adulto que lembra da infância, quais são essas recordações?
- Há vários sentimentos ressaltados no poema, um deles está no verso 7. Você percebeu qual é esse sentimento do filho em relação ao pai?
- Quem é esse pai? O que sabemos sobre ele?

Antes de continuar a discussão, apresente algumas informações sobre a função de gerente de banco no século XIX e outras curiosidades sobre o tema, como a foto de uma Casa de Amortização do século XIX e um cheque no século XIX.

- Os primeiros bancos, no Brasil, surgiram no século XIX;
- O Banco Central foi criado em 1966 (urgimento do sistema financeiro no Brasil);
- A função de banqueiro era uma atividade de elite brasileira;
- A história dos grandes bancos brasileiros está profundamente ligada a dinastias familiares;
- O cheque foi um instrumento importante de pagamento no século XIX;
- O cheque era considerado o cartão de visita do portador.




Fonte: Cheque - Banco de Campos - Século XIX. Imagem (top) por [gettyimages.com.br](https://www.gettyimages.com.br)

Fonte: Autora (2022).

Figura 20- Página 20.

**TERCEIRO ENCONTRO: AS RELAÇÕES  
FAMILIARES DA INFÂNCIA**  
"Meus sete anos" de Oswald de Andrade

Carga horária: 2h/aula de encontro  
síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Discussão sobre o poema a partir das seguintes  
questões:**

- No senso comum, o que esperamos de um gerente de banco? Quais são as características atribuídas pelo senso comum para essa profissão?
- Leia o verso a seguir:  
"Papai era gerente  
Do Banco Popular  
Mas descontava cheques  
No guichê do coração"
- No início do verso 4 desse trecho, tem a expressão "mas", na língua portuguesa, essa expressão é usada para indicar uma oposição e/ou contrariedade. Qual é a ideia que se opõe nesse trecho do poema?

Fonte: Autora (2022).

Figura 21 - página 21.

**TERCEIRO ENCONTRO: AS RELAÇÕES  
FAMILIARES DA INFÂNCIA**  
"Meus sete anos" de Oswald de Andrade

Carga horária: 2h/aula de encontro  
síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Encontro assíncrono**

Professor (a), acreditamos na importância na avaliação do aluno sobre as aulas para que você possa repensar a sua prática e aperfeiçoar o que for necessário, por isso, sugerimos que você faça uma breve avaliação a partir das seguintes questões:

1. Você compreende as orientações feitas durante a aula?
2. A maneira como a professora se expressa é boa?
3. Está com dificuldade em realizar alguma atividade? Qual?
4. Na sua opinião, o que pode melhorar?

- releia o poema e escute a gravação;
- O que esse poema mostra sobre a infância? Essa infância é a mesma infância retratada no poema da Bráulio Bessa ou da Ruth Rocha? Quais são as semelhanças e diferenças?
- O poema trata da infância, a partir de um olhar de um adulto ou criança? Como você identificou isso no texto?
- Nos primeiros dois versos podemos identificar uma característica do pai. Releia os versos:  
"Papai vinha tarde  
Da faina de labutar"
- O que esse trecho revela sobre o pai?
- Ser gerente do banco é uma função reconhecida na sociedade brasileira. Cite uma profissão que é valorizada no seu país.

Fonte: Autora (2022)

Figura 22- Página 22.

**TERCEIRO ENCONTRO: AS RELAÇÕES  
FAMILIARES DA INFÂNCIA**  
"Meus sete anos" de Oswald de Andrade

Carga horária: 2h/aula de encontro  
síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Material extra:**

Professor (a), sugerimos que ofereça alguns materiais extras, nesta semana, indicamos outros poemas do autor Oswald de Andrade.

**Links:**

Poema "Erros de Português" de Oswald de Andrade.

Poema "Pronominais" de Oswald de Andrade.

Fonte: Autora (2022)

Figura 23- Página 23.

**QUARTO ENCONTRO:**  
**AS BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA**  
*"Brasinhas do espaço" de Sérgio Vaz*

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Objetivos**

- Sensibilizar os alunos em relação ao tema;
- Construir e compartilhar interpretações;
- Observar o efeito de sentido através da diminutiva;
- Identificar a linguagem conotativa e a intersubjetividade.

**Encontro síncrono**

Início esta aula conversando a partir das questões a seguir e logo depois, os alunos assistirão vídeos sobre os desenhos animados "Speed Racer" e "Brasinhas do espaço", sugerimos que você questione os alunos se eles conhecem esse desenho e como ele é nomeado nos países dos estudantes.

**Momento de pré-leitura:**  
**conhecimentos importantes**

- Na sua infância, você assistia desenhos animados? Se sim, qual era o seu desenho preferido? Por quê?
- Qual era o desenho animado e infantil mais conhecido no seu país?




Fonte: Autora (2022).

Figura 24- Página 24.

**QUARTO ENCONTRO:**  
**AS BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA**  
*"Brasinhas do espaço" de Sérgio Vaz*

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

Professor, faça a leitura oral do poema e depois convide os alunos que quiserem ler.

**"Brasinhas do espaço" de Sérgio Vaz**

Eram criaturas  
De um planeta imaginário.  
Herméticos neste mundo  
Todos se chamavam Speed Racer,  
E falavam uma língua estranha  
Que os adultos não entendiam.  
Vorazes,  
Alimentavam-se de sonhos,  
Liberdade, vento,  
De K-suco e pão com mortadela.  
Esses monstrinhos  
Queriam dominar a terra.  
Chegavam aos montes  
Descendo ladeiras,  
Pilotando naves exóticas  
Feltas de tábua de compensado  
E rodinhas de rolimã.  
Não fosse o tempo  
Teriam dominado o universo.

Fonte: Autora (2022).

Figura 25 - Página 25.

**QUARTO ENCONTRO:**  
**AS BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA**  
*"Brasinhas do espaço" de Sérgio Vaz*

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Discussão sobre o poema a partir das seguintes questões:**

- Quais palavras e/ou expressões que vocês não conhecem?

Caro (a) colega, sugerimos que apresente fotos de um carrinho de rolimã, tábuas de compensado, do K-suco, do pão com mortadela. Para essas palavras ver algumas das palavras que o (a) estudante não conhece.







- Qual a relação dos desenhos infantis com o poema?
- Leia o seguinte trecho do poema:  
"E falavam uma língua estranha  
Que os adultos não entendiam."
- Que língua estranha é essa que as crianças falavam e que não era compreendida pelos adultos?

Fonte: Autora (2022)

Figura 26- Página 26.

**QUARTO ENCONTRO:**  
**AS BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA**  
*"Brasinhas do espaço" de Sérgio Vaz*

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Discussão sobre o poema a partir das seguintes questões:**

- Leia o trecho e responda:  
"Descendo ladeiras,  
Pilotando naves exóticas  
Feltas de tábua de compensado  
E rodinhas de rolimã."
- A expressão descendo ladeiras demarca um lugar, você sabe que lugar é esse?
- Percebe-se que as crianças construíam os brinquedos com materiais simples, o que essa informação nos mostra sobre a infância retratada no poema?
- Leia o seguinte trecho do poema:  
"Alimentavam-se de sonhos,  
Liberdade, vento"
- Esses são alimentos comuns nas refeições das pessoas? Então, o que significa se alimentar de sonhos, liberdade e vento?
- Observe a palavra "monstrinhos".
  - A quem essa palavra se refere?
  - Por que as crianças são chamadas de monstrinhos?
  - O uso dessa palavra demonstra algum sentimento afetivo?

Fonte: Autora (2022)

Figura 27- Página 27.

**QUARTO ENCONTRO:  
AS BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA**  
"Brasinhas do espaço" de Sérgio Vaz

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Encontro assíncrono**

Professor(a), sugerimos que na primeira atividade desta aula, você peça para que os(as) alunos(as) contem quais são os lanches mais populares dos seus países e se for possível, apresentem fotos dessas comidas.

- Releia o poema e escute a gravação;
- Que emoções esse poema te trouxe?
- Que aspectos da sociedade e da cultura brasileiras estão presentes no poema?
- Leia o trecho a seguir:  
"Não fosse o tempo  
Teriam dominado o universo."

a) O que significa "dominar o universo" nesse contexto?

b) Qual é o papel do tempo nesse trecho?

Fonte: Autora (2022).

Figura 28- Página 28.

**QUARTO ENCONTRO:  
AS BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA**  
"Brasinhas do espaço" de Sérgio Vaz

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Material extra:**

Professor (a), sugerimos alguns materiais extras, nesta semana, indicamos vídeos, o primeiro é declamação do poema "Flores da batalha" pelo autor Sérgio Vaz, o segundo vídeo é uma fala do autor em comemoração aos seus trinta anos de poesia, nesse vídeo o autor comenta sobre o início da sua escrita. Já no terceiro vídeo, Sérgio Vaz comenta sobre o papel da poesia e sua proposta autoral de democratizar a poesia.

**Links:**

[Poema "Flores da batalha" de Sérgio Vaz.](#)

[Sérgio Vaz: 30 anos de poesia.](#)

[A poesia é o princípio dos sonhos](#)

Fonte: Autora (2022).

Figura 29 - Página 29.

**QUINTO ENCONTRO: A DESIGUALDADE  
SOCIAL NA INFÂNCIA**  
"Os meninos engraxates" de Ana dos Santos

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Objetivos**

- Sensibilizar os alunos em relação ao tema;
- Construir e compartilhar interpretações;
- Compreender a função dos pronomes presentes no poema;
- Conhecer as diferentes formas de negação.

**Encontro síncrono**

**Momento de pré-leitura: conhecimentos importantes**

Nesta aula, sugerimos que você apresente o vídeo do filme "Sciúscia" (1945) de Vittorio De Sica, o qual retrata a história de dois jovens que foram abandonados pelos pais, são engraxates e lutam pela sobrevivência após a Segunda Guerra Mundial. Além disso, apresenta um relato que circulou na mídia jornalística de um profissional brasileiro que trabalha como engraxate. Depois dessa conversa, apresente a autora do poema e o seu contexto de produção, neste caso, de Ana dos Santos.

Fonte: Autora (2022)

Figura 30 Página 30.

**QUINTO ENCONTRO: A DESIGUALDADE  
SOCIAL NA INFÂNCIA**  
"Os meninos engraxates" de Ana dos Santos

Professor, faça a leitura oral do poema e depois convide os alunos que quiserem ler.

**"Os meninos engraxates" de Ana dos Santos.**

Os meninos engraxates não usam sapatos. Isso é fatal! Que a nossa falta de tato não deixa perceber: a falta do sapato a falta do atleta... A grava do sapato é da cor do menino e o brilho do lustre reflete em sua face. Enquanto lustra o sapato ele pensa que não há sapatos para calçar... E aquele que está lustrando Não é o seu número! Não é o seu número!

Fonte: Autora (2022)

Figura 31- Página 31.

**QUINTO ENCONTRO: A DESIGUALDADE SOCIAL NA INFÂNCIA**  
 "Os meninos engraxates" de Ana dos Santos

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Discussão sobre o poema a partir das seguintes questões:**

- Que infância é retratada no poema?
- Que emoções esse poema te trouxe?
- O poema retrata a infância a partir de um olhar de um adulto ou de uma criança?
- A que classe social esse menino enquadra-se?
- De acordo com o poema, esses meninos não usam sapatos. Pode-se afirmar que ter sapatos é um bem para poucos? Você percebe uma crítica social no poema? Comente sobre isso.
- Observe o seguinte trecho:  
 "Os meninos engraxates não usam sapatos. Isso é fatal!"  
 a) Qual é o fato apresentado?  
 Observe que "isso" substitui o trecho "Os meninos engraxates não usam sapatos".

Fonte: Autora (2022).

Figura 32- Página 32.

**QUINTO ENCONTRO: A DESIGUALDADE SOCIAL NA INFÂNCIA**  
 "Os meninos engraxates" de Ana dos Santos

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Discussão sobre o poema a partir das seguintes questões:**

- Observe e releia o seguinte trecho:  
 "Que a nossa falta de tato não deixa perceber: a falta do sapato a falta do afeto"  
 • Quem é que não pode deixar de perceber a falta do sapato e a falta do afeto?  
 • Na Língua Portuguesa, a expressão "falta de" pode ser o mesmo que "não ter". Observamos isso no poema e em seguida apresentamos algumas formas de negação como: não, tampouco, nem, nunca, de modo algum, de jeito nenhum, de forma nenhuma e jamais.  
 • Explique a função da conjunção enquanto a fim de compreender o trecho:  
 "Enquanto ilustra o sapato ele pensa que não há sapatos para calçar..."

Fonte: Autora (2022).

Figura 33 - Página 33.

**QUINTO ENCONTRO: A DESIGUALDADE SOCIAL NA INFÂNCIA**  
 "Os meninos engraxates" de Ana dos Santos

**Encontro assíncrono**

Professor(a), sugerimos que na primeira atividade desta aula, você peça para que os(as) alunos(as) apresentem uma imagem que represente a desigualdade social do país deles e que justifiquem a escolha.

- Releia o poema e escute a gravação;
- De que mais gostou do poema? Que parte achou mais bonita/interessante? Por quê?
- Na sua opinião, a infância retratada no poema corresponde à realidade brasileira? Comente sobre a sua resposta.
- Releia:  
 "A graxa do sapato é da cor do menino"  
 a) A partir desse trecho, pode-se identificar a cor da pele do menino. Por que a cor do menino é tão significativa no poema?
- Releia:  
 "Não é o seu número!  
 Não é o seu número!"  
 a) Na sua opinião, por que essa repetição acontece?

Fonte: Autora (2022)

Figura 34- Página 34.

**QUINTO ENCONTRO: A DESIGUALDADE SOCIAL NA INFÂNCIA**  
 "Os meninos engraxates" de Ana dos Santos

**Material extra:**

Professor (a), sugerimos dois links de blogs com poemas de Ana dos Santos, como também, um vídeo de uma entrevista da autora no canal do Youtube da livraria Cirícula.

**Links:**

Bermina: revista de literatura & artes  
 Poemas de Ana dos Santos.  
 Entrevista com Ana dos Santos.

Fonte: Autora (2022)

Figura 35- Página 35.

**SEXTO ENCONTRO: AS EXPECTATIVAS SOCIAIS**  
"Verbo ser" de Carlos Drummond de Andrade

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Objetivos**

- Sensibilizar os alunos em relação ao tema;
- Construir e compartilhar interpretações;
- Compreender a linguagem poética;
- Analisar o efeito de sentido das interrogações.

**Encontro síncrono**

Nesta aula, os alunos lerão um poema e farão discussões e análises. A seguir, apresento os questionamentos para o momento de pré-leitura.

**Momento de pré-leitura: perguntas motivadoras**

- Na sua infância, qual era a sua resposta quando perguntavam: "o que você quer ser quando crescer?"

Em seguida, questione aos estudantes se eles sabem que o é um verbo e apresente manchetes de notícias a fim de identificarem os verbos presentes. Além disso, apresente a função do verbo e as suas variações, como também, o processo de transformação do verbo para o substantivo.

Fonte: Autora (2022).

Figura 36- Página 36.

**SEXTO ENCONTRO: AS EXPECTATIVAS SOCIAIS**  
"Verbo ser" de Carlos Drummond de Andrade

Professor, faça a leitura oral do poema e depois convide os alunos que quiserem ler:

**"Verbo ser" de Carlos Drummond de Andrade.**

Que vai ser quando crescer?  
Vivem perguntando em redor. Que é ser?  
É ter um corpo, um jeito, um nome?  
Tenho os três. E sou?  
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome,  
corpo e jeito?  
Ou a gente só principia a ser quando cresce?  
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?  
Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?  
Repito: ser, ser, ser. Er. Er.  
Que vou ser quando crescer?  
Sou obrigado a? Passo escolher?  
Não dá para entender. Não vou ser.  
Não quero ser.  
Vou crescer assim mesmo.  
Sem ser. Esquecer.

Fonte: Autora (2022).

Figura 37 - Página 37.

**SEXTO ENCONTRO: AS EXPECTATIVAS SOCIAIS**  
"Verbo ser" de Carlos Drummond de Andrade

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Discussão sobre o poema a partir das seguintes questões:**

- O que o poema mostra sobre a infância?
- O poema retrata a infância pela voz de um adulto ou de uma criança? Qual a marca textual que nos autoriza essa interpretação?
- Qual a reflexão gerada pelo poema?
- Percebe-se que o poeta usa muitos pontos de interrogação, qual o efeito desse uso no poema?
- Observe o trecho:  
"Que vai ser quando crescer?  
Vivem perguntando em redor."
- Quem é que vive perguntando? É uma ou mais pessoas?
- Releia o trecho:  
"Que é ser?  
É ter um corpo, um jeito, um nome?  
Tenho os três. E sou?"
- A que questões de identidade esse trecho se refere?

Fonte: Autora (2022)

Figura 38- Página 38.

**SEXTO ENCONTRO: AS EXPECTATIVAS SOCIAIS**  
"Verbo ser" de Carlos Drummond de Andrade

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

**Encontro assíncrono**

Professor(a), seguem as atividades assíncronas:

- Releia o poema e escute a gravação;
- O texto literário tem como característica promover reflexo no leitor. O que o poema "Verbo ser", causou em você?
- Releia o trecho:  
"Não dá para entender. Não vou ser  
Não quero ser.  
Vou crescer assim mesmo.  
Sem ser. Esquecer."
- Qual é a decisão tomada pela criança?
- Segundo o poema, o que justifica essa decisão?

Fonte: Autora (2022)

Figura 39- Página 39.

**SEXTO ENCONTRO: AS EXPECTATIVAS SOCIAIS**  
"Verbo ser" de Carlos Drummond de Andrade

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

---

**Objetivos:**

- Como estudamos na aula, os verbos são palavras que situam no tempo ações ou processos, estados, desejos, opiniões, variando a sua forma. Só que no poema, a maioria dos verbos não estão definidos no tempo, como é o caso do verbo "ser". Na sua opinião, o que essa indefinição de tempo afeta na leitura e interpretação do poema?
- Você fez alguma relação desse poema com os outros já lidos? Se sim, quais relações?
- Reflita sobre as exigências sociais e culturais vividas por nós, os adultos. Em seguida, eles completem a frase:

Nós, adultos, somos obrigados a:

-----

Fonte: Autora (2022).

Figura 40- Página 40.

**SEXTO ENCONTRO: AS EXPECTATIVAS SOCIAIS**  
"Verbo ser" de Carlos Drummond de Andrade

Carga horária: 2h/aula de encontro síncrono e 2h/aula de encontro assíncrono

---

**Material extra:**

Professor (a), sugerimos que os alunos conheçam mais poemas do autor Carlos Drummond de Andrade, por isso, indicamos os seguintes vídeos.

**Links:**

Poema "E agora, José?" de Carlos Drummond de Andrade.

Poema "Quero" de Carlos Drummond de Andrade.

Fonte: Autora (2022).

Figura 41 - Página 41.

**SÉTIMO ENCONTRO: SARAU POÉTICO**  
O poema do meu país

Carga horária: 3h/aula de encontro síncrono

---

**Objetivos**

- Incentivar a leitura literária;
- Analisar e compreender os poemas;
- Valorizar a leitura na língua materna;
- Identificar a presença do eu-lírico;
- Promover um espaço intercultural.

**Encontro síncrono**

---

**Sobre o Sarau poético:**

Professor (a), nesta aula, os estudantes apresentarão os poemas escolhidos por eles, para isso, eles farão a leitura oral para a turma na sua língua de origem e discutirão sobre o texto com a turma em língua portuguesa, como também, oriente para que os alunos destaquem o motivo da escolha, a temática do poema, os aspectos que mais chamaram a atenção deles e se conseguiram identificar o eu-lírico do poema.

Fonte: Autora (2022)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, apresentei as minhas inquietações referente à leitura literária e por isso, ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da UNIPAMPA, no ano de 2020. No decorrer do curso, uma oportunidade surgiu, participar de um curso de leitura literária que tinha alunos estrangeiros e a partir disso, comecei a refletir sobre o papel da leitura de textos literários brasileiros para estrangeiros e conseqüentemente, conheci o NAAIPLAA. Por isso, interessei-me em pesquisar sobre a presença do texto literário nesse campo de atuação e propor uma metodologia que favorecesse a leitura literária e a oralidade através da interculturalidade em um contexto de PLAc.

Dessa forma, desenvolvi uma pesquisa que originou esta dissertação, a qual teve como objetivo analisar como a leitura literária de poemas brasileiros pode contribuir para a aprendizagem da língua portuguesa e para formação comunicativa e intercultural de estudantes estrangeiros. Com isso, os objetivos específicos foram verificar se ocorre a leitura de textos literários em cursos de PPE ; observar e analisar como os textos de literatura brasileira são introduzidos em aulas de PPE; identificar as metodologias que sustentam o trabalho com leitura literária nas aulas de PPE; desenvolver uma proposta pedagógica envolvendo leitura de textos da literatura brasileira em aula de PLAc; refletir como a leitura literária e a abordagem intercultural podem contribuir no estudo da língua portuguesa em contexto de PLAc; observar como as especificidades do texto literário colaboram no ensino de PLAc.

Portanto, a partir do estudo teórico percebemos que a presença dos textos literários em materiais didáticos para o ensino de português aos estrangeiros é pequena e até nula, isso também se reflete nos cursos de língua portuguesa para esse público específico. Além do mais, a presença dos textos literários só é vigente em cursos de nível básico II e intermediários, a partir da leitura de contos e crônicas, entretanto, o poema não é um gênero literário presente nesses cursos, com isso, percebemos que é necessário um conhecimento básico a intermediário sobre a língua para realizar a leitura e a análise de textos literários, como afirmam as teorias analisadas anteriormente.

Dessa forma, através da fundamentação teórica, da intervenção pedagógica e da análise dos dados obtidos, podemos afirmar que a leitura literária de poemas brasileiros em contexto PLAc contribui para aprendizagem da língua portuguesa, pois através de metodologias que favoreçam a pré-leitura, a contextualização e a mediação o aluno estrangeiro desenvolve a sua habilidade de ler, interpretar textos literários e construir conhecimentos sobre a língua. Atesta-se isso quando analisamos a progressão das análises dos alunos, tanto que nos primeiros encontros síncronos, os alunos tinham uma postura comum a leitores literários iniciantes, baseavam as suas interpretações a partir da subjetividade e através da mediação docente, a qual fomentava uma análise com base no texto literário, os alunos foram construindo leituras fundamentadas no que o autor, o seu contexto de produção e marcas linguísticas sugerem, mas sem desvalorizar os conhecimentos de mundo apresentados pelos leitores, já que esse é um dos meios em que a intertextualidade se faz presente.

Além do mais, percebemos que as especificidades do texto literário colaboram nas aulas em contexto de PLAc. Vale destacar que a presença de metáforas nos poemas causaram alguns estranhamentos e dificuldades, entretanto, através da mediação e do diálogo construímos, em aula, diversas leituras sobre o poema. Tanto que no final do curso, os alunos perceberam que a interpretação de um texto pode ser construída em conjunto e isso foi possível por causa da plurissignificação, presente nos poemas, a qual fomentou a construção de múltiplas leituras e discussões, durante os encontros síncronos.

Vale ressaltar o crescimento no processo e no aprofundamento da leitura dos alunos e isso foi possível através da valorização da oralidade, sendo que a participação dos alunos foi constante. Dessa forma, destacamos que devem-se proporcionar aulas de leitura literária que enfatizem a oralidade, seja na leitura do texto, como também, através de questionamentos instigantes que valorizem o conhecimento de mundo do aluno, a observação da linguagem literária e os seus recursos linguísticos utilizados pelo autor a fim de produzir efeitos de sentido, como foram vistos nos poemas analisados.

A partir dessa pesquisa compreendemos que as especificidades do texto literário colaboram na aprendizagem da língua em contexto de PLAc, pois a literatura contém uma linguagem específica e que desenvolve a comunicação estética, com isso, através da leitura, da escrita, da escuta e da discussão sobre os poemas, os alunos se apropriam da língua e constroem conhecimentos que são mobilizados através das suas

experiências de mundo. que entram em contato com o texto literário. Como sabemos o literário é construído na leitura e pela leitura.

Ademais, é importante destacar o quanto a abordagem intercultural ganhou destaque nas aulas e nos discursos dos alunos, muito mais do que consideramos no início da pesquisa. Dessa forma, essa abordagem, através dos poemas, colaborou no estudo da língua, na análise literária e no engajamento dos estudantes, pois através de diálogos que favorecessem o olhar sobre as diferentes culturas, os alunos construíram percepções tanto sobre questões linguística, como culturais.

Além disso, como professora-pesquisadora, vivi uma experiência docente desafiadora, mas que modificou o meu olhar sobre a língua portuguesa, pois a pesquisa exigiu que eu pensasse sobre o ensino-aprendizagem para um estrangeiro e isso requer uma análise diferente do que quando desenvolvemos propostas pedagógicas para estudantes brasileiros. Ademais, através da Oficina desenvolvi um novo olhar sobre os países dos alunos e suas culturas, com isso, entendo que vivi um processo de aprendizagem e de transformação da minha identidade cultural. Com isso, a partir desse estudo, entendo que permanece a resiliência e o esforço diário, pois toda pesquisa que realizamos precisa ser significativa, ainda mais quando trabalhamos com a linguagem através da literatura, nós lidamos com vidas e suas culturas.

Portanto, através deste estudo, percebemos o quanto o literário pode contribuir na aprendizagem da língua portuguesa em contexto de PLAc, dessa forma, entendemos que os cursos que valorizem a leitura literária têm que ganhar mais espaço e notoriedade, pois as especificidades do texto literário possibilitam o contato com a linguagem e questões humanas universais, dessa forma, quando lemos e analisamos os poemas com os alunos, percebemos o quanto a literatura mobiliza e cria pontes entre a vida e a cultura.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Língua além de cultura ou além da cultura, língua?** Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M.J.C & SANTOS, P. Tópicos em Português Língua Estrangeira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p.209-215.

AZAMBUJA, Flávia. **A análise linguística em eventos de formação de professoras de português como língua adicional.** 2020. 84 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Bagé, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Tradução: Luiz Sérgio Henriques. 3º ed. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2009.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema.** 5 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CARA, Salete de Almeida. **A poesia lírica.** 1 ed. São Paulo: Ática, 1985.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de interação. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, 2010, p.61-77. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886> . Acesso em 24 junho 2021.

GROSSO, M. J. R.; TAVARES, A.; TAVARES, M. **O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento.** Lisboa: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues\\_falantes\\_outras\\_lingua\\_s1.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_lingua_s1.pdf). Acesso em 22 junho 2021.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução.** Tradução Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ELIOT, Thomas Stearns. **Ensaio.** Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989

FRANCO, Gabriele. A Interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas. **Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 3, p. 1386-1399, dez. 2019.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. ReVEL na escola: do que tratam as políticas linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão.** Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GONÇALVES, Frank da Silva. **O uso da literatura no ensino de português língua estrangeira**. Orientador: Jerônimo Coura-Sobrinho. 2019- Belo Horizonte: 2019. Tese (Doutorado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

JASEN, Henrique Evaldo. **O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível**. Orientadora: Claudia Sibylle Dornbusch. 2005 - São Paulo: 2005. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP. 2002.

JOVER-FALEIROS, Rita. **A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental**. Orientadora: Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia. 2006- São Paulo:2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Leitura literária no ensino do Francês Língua Estrangeira: consenso teórico, ausência na prática? **Fragmentos**, Florianópolis, n.37, p. 165-179, jul. - dez. 2009.

\_\_\_\_\_. O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 57, p.1-10, 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9ª. ed. Campinas, SP: Pontes:, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** In: Zilberman, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, 14, n. 26, 2016.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

**Plan Curricular Institucional(PCI)Carrera de Formación Docente**. Disponível em:[https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/departamento-de-portugues-2/upload/IESLVJRF\\_PC I\\_Profesorado\\_de\\_Portugues\\_2015.pdf](https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/departamento-de-portugues-2/upload/IESLVJRF_PC I_Profesorado_de_Portugues_2015.pdf). Acesso em: 13 ago. 2020

**Português para estrangeiros**. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~matilde/materiaisdid2007.html>. Acesso em: 19 ago. 2020

PRADO, Samira Possebon. **Ensino-aprendizagem de PLE a alunos bolivianos nas escolas estaduais: uma proposta de ensino colaborativo com alunos dos Centros de Línguas**. Orientadora: Valéria Gil Condé. 2020- São Paulo. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

**Programa Português para Estrangeiros.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppe> Acesso em: 29 jul. 2020

REIS, Carlos. **O conhecimento da Literatura:** introdução aos estudos literários. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SANTOS, Cristina dos. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Línguas & Ensino.** v. 1, p. 40-58, 2015

TAKAHASHI, Neide Tomiko. **Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil.** Orientador: Reginaldo Pinto de Carvalho. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TAKAHASHI, Neide Tomiko. **Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE):** representações, compreensão e produção textual. Orientadora: Rosane de Sá Amado. 2015–São Paulo: 2015. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

XAVIER ALBÓ, S. J. **Cultura, Interculturalidade, Inculturação.** Tradução Yvonne Mantoanelli. Editora Loyola, São Paulo, Brasil, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Interculturalidad y Educación Intercultural.** La Paz, p. 1-25, mar., 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad:** Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012.

## 8 APÊNDICES

### APÊNDICE A: Avaliação do Curso de Leitura de Literatura Brasileira - 2021

#### Avaliação do Curso de Leitura de Literatura Brasileira - 2021

Olá, estudante de português! Gostaria de te agradecer por aceitar participar desta pesquisa que faz parte da minha dissertação do Mestrado em Ensino de Línguas, por isso, as informações prestadas são sigilosas e seus dados mantidos no anonimato.

Este é um formulário para avaliar o curso ofertado e saber como foi a tua experiência como aluno de literatura nas aulas de Português como Língua Adicional e de Acolhimento. Saiba que não existe resposta certa e errada, somente queremos saber a tua opinião. Obrigada!

Aluna: Rebeca Kerou Teliz Mesquita  
Professora: Vera Medeiros

1. De que maneira as atividades do curso colaboraram no desenvolvimento da sua leitura?
2. De que maneira as atividades propostas no curso colaboram para ampliação do vocabulário de língua portuguesa?
3. De que maneira o curso colaborou na aprendizagem das pronúncias das palavras em língua portuguesa?
4. De que maneira as discussões sobre os poemas nas aulas colaboraram na sua aprendizagem sobre a língua portuguesa?
5. Qual foi o poema que você mais gostou? (pode marcar mais de uma opção)
  - "Os direitos das crianças" de Ruth Rocha
  - "Ah, se eu pudesse voltar" de Bráulio Bessa
  - "Meus sete anos" de Oswald de Andrade
  - "Brasinhas do espaço" de Sérgio Vaz
  - "Os meninos engraxates" de Ana dos Santos
  - "Verbo ser" de Carlos Drummond de Andrade

6. Na questão anterior, você escolheu um ou mais poemas, nos conte o motivo da sua escolha.

7. Sobre o seu conhecimento a respeito do Brasil, marque a opção mais adequada:

Conhecia um pouco sobre o Brasil e comecei a conhecer mais.

Não conhecia nada sobre o Brasil e conheci um pouco.

Conhecia muito sobre o Brasil e não aprendi algo novo.

8. Nos conte o que você aprendeu sobre o Brasil a partir da leitura dos poemas.

9. Comente sobre o que você aprendeu a respeito dos outros países a partir das discussões e da leitura dos poemas.

10. Os poemas lidos tinham um tema em comum, que era a infância. Qual a sua opinião sobre a escolha desse tema?

11. Sugira um outro tema interessante:

12. Na sua opinião, o que poderia melhorar no curso? Aceitamos ideias e sugestões.

13. Você tem interesse em fazer mais cursos de literatura brasileira?

Sim

Talvez

Não

14. Se você respondeu sim na questão anterior, nos conte o que você gostaria de aprender em um curso de literatura brasileira.

## 9 ANEXOS

### ANEXO A: “Direitos das crianças” de Ruth Rocha

#### “O Direito das Crianças” de Ruth Rocha

Toda criança no mundo  
Deve ser bem protegida  
Contra os rigores do tempo  
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome  
Criança tem que ter lar  
Ter saúde e não ter fome  
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer  
Nem questão de concordar  
Os direitos das crianças  
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção  
Direito de não ter medos  
Direito a livros e a pão  
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem  
O direito de sorrir.  
Correr na beira do mar,  
Ter lápis de colorir...

Ver uma estrela cadente,  
Filme que tenha robô,  
Ganhar um lindo presente,  
Ouvir histórias do avô.

Descer do escorregador,  
Fazer bolha de sabão,  
Sorvete, se faz calor,  
Brincar de adivinhação.

Morango com chantilly,  
Ver mágico de cartola,  
O canto do bem-te-vi,  
Bola, bola, bola, bola!

Lamber fundo da panela  
Ser tratada com afeição  
Ser alegre e tagarela  
Poder também dizer não!

Carrinho, jogos, bonecas,  
Montar um jogo de armar,  
Amarelinha, petecas,  
E uma corda de pular.

Um passeio de canoa,  
Pão lambuzado de mel,  
Ficar um pouquinho à toa...  
Contar estrelas no céu...

Ficar lendo revistinha,  
Um amigo inteligente,  
Pipa na ponta da linha,  
Um bom dum cachorro quente.

Festejar o aniversário,  
Com bala, bolo e balão!  
Brincar com muitos amigos,  
Dar pulos no colchão.

Livros com muita figura,  
Fazer viagem de trem,  
Um pouquinho de aventura...  
Alguém para querer bem...

Festinha de São João,  
Com fogueira e com bombinha,  
Pé-de-moleque e rojão,  
Com quadrilha e bandeirinha.

Andar debaixo da chuva,  
Ouvir música e dançar.  
Ver carreira de saúva,  
Sentir o cheiro do mar.

Pisar descalça no barro,  
Comer frutas no pomar,  
Ver casa de João-de-barro,  
Noite de muito luar.

Ter tempo pra fazer nada,  
Ter quem penteie os cabelos,  
Ficar um tempo calada...  
Falar pelos cotovelos.

E quando a noite chegar,  
Um bom banho, bem quentinha,  
Sensação de bem-estar...  
De preferência um celinho.

Uma caminha macia,  
Uma canção de ninar,  
Uma história bem bonita,  
Então, dormir e sonhar...

Embora eu não seja rei,  
Decreto, neste país,  
Que toda, toda criança  
Tem direito a ser feliz!!

**ANEXO B: “Ah, se eu pudesse voltar” de Bráulio Bessa****Ah, se eu pudesse voltar! de Bráulio Bessa**

Cair e rolar no chão  
sem medo de se sujar,  
correr no meio da rua,  
não ter conta pra pagar.

**Como era bom ser criança.**

**Ah, se eu pudesse voltar!**

Comer goiaba no pé,  
soltar pipa, pedalar,  
jogar bola no campinho,  
ir pra escola estudar.

**Como era bom ser criança.**

**Ah, se eu pudesse voltar!**

Ir pra casa da vovó  
pra comer e engordar.  
Ser sincero e verdadeiro  
falando o que quer falar.

**Como era bom ser criança.**

**Ah, se eu pudesse voltar!**

Ser o futuro do mundo  
e nem se preocupar,  
brigas com um amiguinho  
e ligeiro perdoar.

**Como era bom ser criança.**

**Ah, se eu pudesse voltar!**

Ter amor em seu sorriso  
e bondade em seu olhar,  
sonhar e ter a certeza  
de que vai realizar.

**Como era bom ser criança.**

**Ah, se eu pudesse voltar!**

Querer que o relógio corra  
fazendo o tempo passar  
pra ser grande, ser adulto  
e, quando a hora chegar,  
dizer repetidamente:

**Ah, se eu pudesse voltar!**

**ANEXO C: “Meus sete anos” de Oswald de Andrade****“Meus sete anos” de Oswald de Andrade**

Papai vinha tarde

Da faina de labutar

Eu esperava na calçada

Papai era gerente

Do Banco Popular

Eu aprendia com ele

Os nomes dos negócios

Juros hipotecas

Prazo amortização

Papai era gerente

Do Banco Popular

Mas descontava cheques

No guichê do coração

## ANEXO D: “Brasinhas do espaço” de Sérgio Vaz

**“Brasinhas do espaço” de Sérgio Vaz**

Eram criaturas  
De um planeta imaginário.  
Herméticos neste mundo  
Todos se chamavam Speed Racer,  
E falavam uma língua estranha  
Que os adultos não entendiam.  
Vorazes,  
Alimentavam-se de sonhos,  
Liberdade, vento,  
De K-suco e pão com mortadela.  
Esses monstros  
Queriam dominar a terra.  
Chegavam aos montes  
Descendo ladeiras,  
Pilotando naves exóticas  
Feitas de tábuas de compensado  
E rodinhas de rolimã.  
Não fosse o tempo  
Teriam dominado o universo.

## ANEXO E: “ Os meninos engraxates” de Ana dos Santos

**“Os meninos engraxates” de Ana dos Santos**

Os meninos engraxates

não usam sapatos.

Isso é fato!

Que a nossa falta de tato

não deixa perceber:

a falta do sapato

a falta do afeto...

A graxa do sapato

é da cor do menino

e o brilho do lustre

reflete em sua face.

Enquanto lustra o sapato

ele pensa que não há sapatos

para calçar...

E aquele que está lustrando

Não é o seu número!

Não é o seu número!

**ANEXO F: “Verbo ser” de Carlos Drummond de Andrade****“Verbo Ser” de Carlos Drummond de Andrade**

Que vai ser quando crescer?

Vivem perguntando em redor. Que é ser?

É ter um corpo, um jeito, um nome?

Tenho os três. E sou?

Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?

Ou a gente só principia a ser quando cresce?

É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?

Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?

Repito: ser, ser, ser. Er. R.

Que vou ser quando crescer?

Sou obrigado a? Posso escolher?

Não dá para entender. Não vou ser.

Não quero ser.

Vou crescer assim mesmo.

Sem ser. Esquecer.