

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**Potencialidades do texto literário nas aulas de português língua estrangeira**

Josemara Rodrigues dos Santos  
*Magister Scientiae*

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2025**

**JOSEMARA RODRIGUES DOS SANTOS**

**Potencialidades do texto literário nas aulas de português língua estrangeira**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Carlos Ferrer Plaza

Coorientadora: Idalena Oliveira Chaves

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S237p  
2025 Santos, Josemara Rodrigues dos, 1997-  
Potencialidades do texto literário nas aulas de português  
língua estrangeira / Josemara Rodrigues dos Santos. – Viçosa,  
MG, 2025.

1 dissertação eletrônica (129 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Carlos Ferrer Plaza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Letras, 2025.

Referências bibliográficas: f. 98-103.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.396>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes  
estrangeiros. 2. Literatura - Estudo e ensino. I. Plaza, Carlos  
Ferrer, 1977-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento  
de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 469.071

**JOSEMARA RODRIGUES DOS SANTOS**

**Potencialidades do texto literário nas aulas de português língua estrangeira**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 14 de março de 2025.

Assentimento:

---

Josemara Rodrigues dos Santos  
Autora

---

Carlos Ferrer Plaza  
Orientador

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 11/06/2025 às 16:58:36 e pelo orientador em 11/06/2025 às 18:08:27. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **RX9U.N11P.8X5D** e clique no botão 'Validar documento'.

Dedico a minha querida mãe, Marlene, minha maior inspiração.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por não me ter abandonado.

À minha família, em especial ao meu vovô Mateus e ao meu primo Xandynho, in memoriam. Minha mãe, Marlene, minha maior inspiração, minhas irmãs e irmão, meus sobrinhos lindos e avós, vocês são o meu lugar seguro para onde sempre posso voltar.

Aos meus queridos amigos Celi, Jeyce, Ketheleen, Ana Paula, Guilherme, Pietro, Alice, Mika, Beatriz, Thais, Isabela, Irmã Hosana, Raquelzinha e Paulinho (in memoriam), que foram uma grande fonte de inspiração e perseverança.

À Ana Claudia, Millena e Ana Luiza, que maratonaram a dissertação por muitas noites comigo.

À Umadev, AD-Viçosa, meus amados irmãos em Cristo, obrigada pela comunhão e pelas maravilhosas oportunidades de adorarmos juntos.

Ao Prof. Dr. Carlos Ferrer Plaza, meu querido orientador, obrigada por toda a paciência e atenção e por aceitar a grande aventura: esta pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Idalena Oliveira Chaves, obrigada por ter-me apresentado o PLE e permitido aprender sobre algo que se tornou uma das minhas maiores paixões.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joelma Santana Siqueira, cujas paixão pela literatura e humanidade me inspiram, obrigada pelo incentivo a continuar quando estive em meus dias mais nublados; você foi um raio de sol.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nildicéia Aparecida Rocha, por ser tão amável e mostrar caminhos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos meus queridos alunos, que fizeram dessa pesquisa realidade com sua participação ativa e bem disposta em todas as atividades propostas.

Ao Departamento de Letras, minha segunda casa, obrigada pelo espaço.

À Universidade Federal de Viçosa, pela sua beleza, pelo doce de leite e

pela pós.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante o período de realização do Mestrado.

À literatura, brasileira e mundial, que me seduz todos os dias e me ajuda a caminhar, persistir e ver beleza no mundo.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

“Minas além do som, Minas Gerais”.  
(Carlos Drummond de Andrade)

## RESUMO

SANTOS, Josemara Rodrigues dos, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2025. **Potencialidades do texto literário nas aulas de português língua estrangeira**. Orientador: Carlos Ferrer Plaza. Coorientadora: Idalena Oliveira Chaves.

Esta dissertação investiga o potencial do uso de textos literários no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Fundamentada na Teoria da Recepção e nas propostas de Wolfgang Iser (1978) e Hans Robert Jauss (1979), a pesquisa analisa como textos literários de diferentes gêneros, como poemas e crônicas—entendidos como material autêntico—podem contribuir para o desenvolvimento linguístico, intercultural e comunicativo de estudantes estrangeiros. Adotando uma abordagem interdisciplinar, o estudo articula teoria literária, linguística aplicada e ensino de línguas, com o objetivo de elaborar atividades didáticas inovadoras que explorem as potencialidades da literatura em sala de aula. Os resultados indicam que a inserção de textos literários no ensino de PLE amplia a compreensão da língua e da cultura brasileiras, promovendo uma aprendizagem mais significativa e incentivando a troca cultural no contexto acadêmico.

Palavras-chave: PLE; W Iser; Texto literário; Interculturalidade; Ensino de línguas.

## ABSTRACT

SANTOS, Josemara Rodrigues dos, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2025. **Potentialities of literary text in Portuguese as a foreign language classes.** Adviser: Carlos Ferrer Plaza. Co-adviser: Idalena Oliveira Chaves.

This dissertation investigates the potential of using literary texts in the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL) at the Federal University of Viçosa (UFV). Grounded in Reception Theory and the proposals of Wolfgang Iser (1978) and Hans Robert Jauss (1979), the research analyzes how literary texts from different genres, such as poems and chronicles—understood as authentic material—can contribute to the linguistic, intercultural, and communicative development of foreign students. Adopting an interdisciplinary approach, the study integrates literary theory, applied linguistics, and language teaching to develop innovative didactic activities that explore the potential of literature in the classroom. The results indicate that incorporating literary texts into PFL teaching enhances students' understanding of the Portuguese language and Brazilian culture, promoting more meaningful learning and encouraging cultural exchange in the academic context.

Keywords: PFL; W. Iser; Literary text; Interculturality; Language teaching.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Pergunta de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos	15
Quadro 2 – Vantagens do uso da poesia e da crônica	25
Quadro 3 – Produções acadêmicas sobre a interface entre literatura e PLE	26
Quadro 4 – Procedimentos metodológicos	46
Quadro 5 – Critérios e estratégias de análise	50
Quadro 6 – Sequências didáticas – Poema e Crônica	52
Quadro 7 – Desenhos elaborados pelos participantes	61
Quadro 8 – Transcrições de respostas escritas dos grupos – Grupo 1	63
Quadro 9 – Transcrições de respostas escritas dos grupos – Grupo 2	63
Quadro 10 – Comentários dos alunos sobre a etapa de compreensão	67
Quadro 11 – Expressões repetidas ou com significados semelhantes	79
Quadro 12 – Crônicas escritas pelos participantes	81
Quadro 13 – Expressões e significados coletados	121
Tabela 1 – Perfil dos alunos	49
Tabela 2 – Compreensão inicial e final do poema	73
Tabela 3 – Percepção do grau de dificuldade da atividade	74
Tabela 4 – Índice de acertos	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

B1	Nível Intermediário Baixo
B2	Nível Intermediário Alto
C1	Nível Avançado
C2	Nível Proficiência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
EA	Estudo Autônomo
FL	Língua Franca
IAESTE	International Association for the Exchange of Students for Technical Experience
IES	Institutos de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LET 2024	Disciplina Português para Estrangeiros
LL	Literatura
LP	Língua Portuguesa
NL	Nota Final
NP	Nota Parcial
PF	Prova Final
PI	Prova Intermediária
PLE	Português Língua Estrangeira
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFV	Universidade Federal de Viçosa

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Texto literário como material autêntico privilegiado: gêneros poema e crônica</b>	<b>23</b>
<b>2.2 Literatura e PLE</b>	<b>28</b>
<b>2.3 Linguística Aplicada, literatura e didática de línguas</b>	<b>32</b>
<b>2.4 A leitura literária na sala de aula: Teoria da Recepção e Hermenêutica</b>	<b>36</b>
<b>2.5 Conceitos-chave na Estética da Recepção</b>	<b>43</b>
2.5.1 Vazios da Leitura e a Indeterminação	43
2.5.2 Horizonte de expectativas e repertório	44
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>47</b>
<b>3.1 Natureza da pesquisa</b>	<b>48</b>
<b>3.2 Contexto da pesquisa</b>	<b>49</b>
<b>3.3 Composição e critério de seleção do corpus –</b>	<b>50</b>
<b>3.4 Perfil dos alunos</b>	<b>51</b>
<b>3.5 Critérios e estratégias de análise</b>	<b>52</b>
<b>3.6 Produção dos materiais didáticos</b>	<b>53</b>
3.6.1 Descrição das atividades – Primeira sequência didática – Poema Família, de Carlos Drummond de Andrade	55
3.6.1.1 Etapa de contextualização	55
3.6.1.2 Etapa de compreensão	56
3.6.1.3 Etapa de expansão	57
3.6.2 Descrição das atividades – Segunda sequência didática – Crônica Minas Enigma, de Fernando Sabino (2008).	57
3.6.2.1 Etapa de contextualização	58
3.6.2.2 Etapa de compreensão	59
3.6.2.3 Etapa de expansão	59
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>61</b>
<b>4.1 Análise dos dados do questionário inicial</b>	<b>61</b>
<b>4.2 Primeira sequência didática – Poema</b>	<b>63</b>
4.2.1 Primeira etapa – contextualização	63
4.2.1.1 Transcrições de fragmentos significativos de áudio das respostas aula do dia 29/10/2024 e reflexões dos estudantes	65
4.2.2 Segunda etapa – contextualização	67
4.2.3 Terceira etapa – compreensão e descoberta	69
4.2.4 Terceira etapa – expansão	73
4.2.5 Análises e considerações	75
1.	78
4.2.5.1 Impacto das atividades na confiança linguística	79
4.2.5.2 Desempenho na escrita poética	79

<b>4.3 Segunda sequência didática – Crônica</b>	<b>82</b>
4.3.1 Primeira etapa – contextualização	82
4.3.1.1 <i>Atividade interativa – compartilhamento de expressões idiomáticas</i>	83
4.3.2 Segunda etapa – compreensão	84
4.3.2.1 <i>Produção escrita</i>	85
4.3.3 Terceira etapa – expansão	88
4.3.3.1 <i>Análise das apresentações sobre cidade natal e país de origem dos estudantes</i>	88
4.3.4 Análises e considerações	89
4.3.4.1 <i>Impacto linguístico</i>	91
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>95</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A internacionalização crescente das universidades brasileiras reflete uma tendência global de promover a diversidade cultural e acadêmica nos Institutos de Ensino Superior (IES). Nesse contexto, a Universidade Federal de Viçosa (UFV) destaca-se ao atrair um grande número de estudantes estrangeiros interessados em programas de graduação e pós-graduação. Essa diversidade reclama a implementação de políticas linguísticas eficazes, além de metodologias pedagógicas diversificadas para auxiliar os alunos.

Logo, torna-se essencial realizar investimentos significativos em materiais para esse novo público, quadro que tem levado os IES a discutir a internacionalização e o ensino de português para estrangeiros. A UFV, onde esta pesquisa foi realizada, tem promovido projetos para a recepção de estudantes, principalmente de países africanos e hispano-americanos, o que motivou a criação da área de Português como Língua Estrangeira (PLE) na instituição em 2015, devido à crescente demanda de estudantes que veem o Brasil como uma via de acesso à educação superior (Chaves; Heitor-Sampaio, 2021). Dessa forma, no contexto da UFV, pode-se afirmar que há uma busca pelo ensino e aprendizagem da língua portuguesa por estrangeiros.

Sabe-se que a formação de professores para essa área é emergente e que é preciso haver uma aplicação de estratégias inovadoras no ensino de PLE. Tais estratégias são essenciais para a implementação de metodologias que integrem aspectos culturais e literários para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, são necessárias políticas públicas e linguísticas eficientes diante da diversidade dos estudantes, que apresentam diferentes níveis de proficiência, expectativas e experiências culturais.

Nesse cenário, as abordagens tradicionais focadas exclusivamente em regras gramaticais e estruturas formais da língua demonstram-se insuficientes para atender às complexas exigências de aprendizagem de um público tão diverso. Por isso, pensar o PLE pela ótica dos textos literários, unida a um enfoque que combina, de maneira sistemática, a literatura, a interculturalidade e a Linguística Aplicada (LA), poderá potencializar o ensino-aprendizagem da língua. A literatura, veículo cultural e linguístico, oferece uma tradição rica e autêntica no idioma, permitindo que os estudantes compreendam não apenas a língua, mas também a cultura brasileira com maior profundidade (Chandra, 2018). Cabe ressaltar que a interculturalidade pretende, em sua essência, instigar trocas, nas quais todas as culturas e suas manifestações são igualmente importantes.

Portanto, se bem utilizados em salas de aula de PLE, os textos literários tornam-se componentes críticos no aprendizado de línguas (Gonçalves, 2019). Do contrário, se subutilizados, podem afetar as relações professor-aluno e reforçar estereótipos negativos sobre o aprendizado da língua. Há, então, que se pontuar que existe uma lacuna a ser preenchida com estratégias pedagógicas – com enfoques metodológicos inovadores – que combinem os três elementos: literatura, interculturalidade e Linguística Aplicada.

A partir disso, esta dissertação pretende averiguar possíveis intersecções entre uso de textos literários autênticos<sup>1</sup>, abordagens interculturais (Dervin, 2016; Gonçalves, 2019) e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes. A pesquisa foi desenvolvida no Departamento de Letras, sob orientação do professor Carlos Ferrer Plaza e coorientação da professora Idalena Chaves. Sinaliza-se que o estudo teve início no trabalho de conclusão de curso desta autora, que originou o projeto de Mestrado, realizado com financiamento e apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nesse sentido, a pergunta de pesquisa que nos orienta é: de que maneira as características dos textos literários podem ser utilizadas para uma aprendizagem significativa nas aulas da disciplina Português para Estrangeiros (LET 204) ministradas na UFV?

Partindo da premissa de que a literatura reflete a sociedade, a cultura e a língua de um contexto específico, o que pode facilitar a compreensão e a expressão comunicativa dos alunos, o uso de textos literários no ensino de PLE manifesta desafios e oportunidades únicas. Obras específicas sobre essa temática ainda são escassas, evidenciando uma lacuna à qual esta proposta busca preencher.

A importância desta investigação reside na necessidade de compreender melhor o papel dos textos literários no ensino de Português como Língua Estrangeira, especialmente no contexto da UFV. Após apurar as potencialidades dos textos como material autêntico, apresentamos resultados que servem como instrumentos práticos e teóricos destinados a apoiar professores, pesquisadores e profissionais envolvidos no ensino e na aprendizagem de PLE em contextos similares.

Partindo da hipótese de que as características dos textos literários, aliado aos fundamentos da Teoria da Recepção (Iser, 1978), podem integrar potencialidades no/ao

---

<sup>1</sup>Uma definição amplamente aceita de materiais autênticos descreve-os como aqueles criados por falantes nativos, para falantes nativos, sem finalidade pedagógica. Esses materiais mantêm sua identidade original e não devem ser alterados, pois qualquer manipulação comprometeria sua autenticidade. Em contraste, os materiais didáticos são elaborados ou adaptados com objetivos pedagógicos específicos, o que frequentemente sacrifica sua naturalidade e espontaneidade linguística (Plaza, 2008).

processo de ensino e aprendizagem na sala de aula de PLE, almeja-se utilizar especificamente poemas e crônicas na elaboração de atividades que explorem o ponto de vista do leitor (aqui entendido como o aluno estrangeiro) e seu horizonte de expectativas, promovendo práticas de expressão comunicativa eficazes e significativas. Além disso, espera-se que os materiais desenvolvidos possam auxiliar no uso de obras literárias em salas de Línguas Estrangeiras (LE).

Assim, foram pensadas aulas para serem ministradas na disciplina LET 204 e servirem como metodologia para a produção de dados, nível de graduação, para estudantes em mobilidade internacional que possuem níveis de conhecimento da língua portuguesa entre o básico e o intermediário. Observar a recepção dos alunos em seu primeiro contato com a literatura brasileira, bem como utilizar a sala de aula como um “entre-lugar”, será visto como uma maneira de entrecruzar conhecimentos e culturas. O conceito de “entre-lugar”, proposto por Silviano Santiago (2019), refere-se a um espaço híbrido onde culturas e identidades se encontram e se transformam mutuamente, esse conceito alinha-se dentro da pesquisa ao fornecer também uma base para a ideia de interculturalidade. A sala de aula de português para estrangeiros, desse modo, torna-se um sítio fronteiriço no qual a literatura brasileira é revisitada por novos leitores, que, juntos, constroem um novo local de significado(s) e exploram outros horizontes.

A literatura, entendida aqui como espaço simbólico de negociação de sentidos, atua como um ponto de encontro entre diversas culturas. Nesta dissertação, essa potencialidade é explorada por meio de uma proposta metodológica inovadora de ensino literário, fundamentada na teoria da Estética da Recepção de Wolfgang Iser. A abordagem considera o leitor como sujeito ativo na construção de significados, favorecendo a emergência de múltiplas interpretações e promovendo o diálogo intercultural.

Com base nesse referencial, foram elaboradas sequências didáticas com o uso de materiais didáticos autênticos, como poemas e crônicas, que preservam a complexidade e a riqueza cultural dos textos originais — condição essencial para estimular o envolvimento estético, a reflexão crítica e a experiência significativa da leitura em contextos de PLE. Assim, a sala de aula deixa de ser apenas um recinto de instrução e se torna uma zona de interculturalidade, onde alunos de diferentes origens podem compartilhar e confrontar suas experiências culturais via literatura<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>Silviano Santiago, teórico cultural brasileiro, introduziu o conceito de “entre-lugar” para descrever espaços de encontro cultural onde novas identidades e significados emergem. Aplicado ao contexto educacional, o “entre-lugar” representa a sala de aula como um local onde culturas se cruzam e dialogam, enriquecendo o processo de aprendizagem.

Nossa finalidade é desenvolver atividades didáticas que promovam a leitura e os atos comunicativos por intermédio dos textos literários no processo de ensino-aprendizagem do PLE, de modo a aprimorar o ensino da língua e da cultura. Diante disso, torna-se imprescindível uma análise detalhada e criteriosa das definições, dos fundamentos teóricos e da aplicabilidade. A abordagem *indisciplinar*, aqui considerada, que une linguística e literatura, poderá enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes estrangeiros de maneira significativa, promovendo um ambiente acadêmico mais dinâmico e culturalmente diverso.

Utilizamos a Teoria do Ato de Ler e a Teoria dos Gêneros Literários, com base em Aristóteles (2008), Lima (2001), Bakhtin (2016) e Todorov (2018), para explicar e caracterizar poema e crônica. Adotamos, para a elaboração das sequências didáticas, a metodologia concebida por Acquaroni (2007), que prevê as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura – em outras palavras, atividades de contextualização, compreensão e expansão, respectivamente –, com o propósito e a capacidade de sugerir atos comunicativos que culminem em uma aprendizagem significativa.

Dessa maneira, os objetivos desta pesquisa foram elaborados com o intuito de investigar as potencialidades e a aplicabilidade dos textos literários no ensino de Português como Língua Estrangeira, em teoria e prática. A partir da análise e aplicação de sequências didáticas, buscou-se explorar como esses textos podem promover uma aprendizagem significativa, valorizando o repertório dos alunos, a interação comunicativa e o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais.

Quadro 1 – Pergunta de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos

<b>Elemento</b>	<b>Descrição</b>
<b>Pergunta de Pesquisa</b>	De que maneira as características dos textos literários podem ser utilizadas para uma aprendizagem significativa nas aulas da disciplina LET 204 ministradas na UFV?
<b>Objetivo Geral</b>	Verificar a eficácia das sequências didáticas elaboradas a partir de textos literários na promoção da competência comunicativa dos alunos.
<b>Objetivos Específicos</b>	Investigar as possíveis potencialidades dos textos literários no ensino de Português como Língua Estrangeira, avaliando sua implementação em contextos reais por meio de sequências didáticas e sua contribuição para uma aprendizagem significativa.

	Analisar como os textos literários podem contribuir para o desenvolvimento da competência crítica dos alunos, promovendo reflexões sobre temas socioculturais e linguísticos no ensino de PLE.
	Observar como a interação com os textos literários influencia a percepção cultural e a capacidade de expressão dos estudantes no contexto de PLE.

Fonte: Elaborado pela autora.

O desafio proposto ao explorar o uso do texto literário como material autêntico nas aulas de PLE ampara-se na necessidade de desenvolver conteúdos e atividades educativas que atendam pessoas advindas de diversos países e culturas distintas.

Tendo em conta que os textos literários proporcionam o que chamamos de *reconhecimento-leitor*<sup>3</sup>, por tratarem de temáticas sensíveis ao interlocutor, torna-se evidente o porquê e para que estudá-los, ensiná-los, refletir sobre eles e construí-los. A linguagem, com sua capacidade de interagir e criar pontes, encontra na literatura uma de suas demonstrações mais potentes. Isso porque a literatura, ao somar imagens, ritmos, métricas, rimas etc., transforma o texto e (também) quem a “produz”, mesmo que inconscientemente.

Nesse contexto, o aumento da presença de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras reforça ainda mais a urgência de propostas pedagógicas que considerem a diversidade linguística e cultural dos aprendizes. A internacionalização das universidades brasileiras é uma tendência crescente, comprovada pelo número significativo de estudantes estrangeiros que vêm ao Brasil para graduação, mestrado, doutorado e programas de intercâmbio. Segundo dados recentes, instituições como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) têm visto um aumento constante na matrícula de estudantes internacionais, incentivados por políticas de internacionalização que visam a diversificar o corpo estudantil e enriquecer a troca cultural e acadêmica (Universidade de São Paulo, 2024; Universidade Estadual de Campinas, 1969-2024; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024). Investimentos em programas de internacionalização incluem bolsas de estudo, parcerias internacionais e suporte linguístico para estudantes estrangeiros.

Em relação ao ensino de Português como Língua Estrangeira, as pesquisas existentes no que tange aos textos literários são limitados. Pesquisadores como Neide Tomiko Takahashi

---

<sup>3</sup>Conceito criado pela autora desta pesquisa, em diálogo com a teoria do efeito estético de Iser, para descrever o momento em que o leitor se reconhece no texto, compreende seus efeitos e percebe a necessidade de construir novos sentidos ao identificar lacunas e rupturas de significado. Nesse processo, suas expectativas são desconstruídas, levando-o a reinterpretar o texto e a atribuir-lhe novas camadas de sentido.

(2008, 2015), Deolinda Maria de Jesus Silva (2021), Rosa Maria Sequeira (2003), Rosangela Pereira de Souza (2019) e Frank da Silva Gonçalves (2019) exploram o assunto, Thainá Cristina da Silva Ferreira (2022) e Tainara Lucia Corrêa de Matos (2023) compila as publicações, mas há uma lacuna considerável na bibliografia, especialmente em relação à elaboração de materiais didáticos significativos e ao uso de textos literários nas aulas de PLE no contexto universitário brasileiro.

No que concerne à Universidade Federal de Viçosa, em 2022 (1º/2º semestre), a instituição contou com a participação de 470 estrangeiros em suas atividades, de estudantes em programas de graduação até professores colaboradores (Universidade Federal de Viçosa, 2023). O país com mais representantes entre os estrangeiros na UFV foi a Nigéria, com 116<sup>4</sup>, e o com o segundo maior contingente foi a Colômbia, com 82. Em seguida, os seguintes países foram registrados como tendo pelo menos 10 matriculados na instituição: Uganda, com 25; Peru, com 22; Etiópia e Moçambique, com 21; Guiné-Bissau, com 15; e Nova Zelândia, com 11.

Observa-se que

[...] a UFV está entre as cinco universidades com o maior percentual de estudantes estrangeiros no país, dentre as IFES brasileiras é a segunda com um total de 3% contra 4% da UFSC. Em termos proporcionais, tem o triplo de estudantes estrangeiros quando comparado à maior IFES de Minas Gerais, a UFMG, segundo dados dos Times *High Education* (2016). Nesses indicadores, há 4% a 5% de presença discente estrangeira entre as estaduais paulistas USP, UNESP e UNICAMP, tidas como referências no país nos *rankings* internacionais, porém distantes de universidades alemãs e holandesas, com a média de 20%, e das canadenses e estadunidenses, com até 50% de estudantes estrangeiros (Baêta, 2016, p. 221).

É necessário pontuar a existência de políticas linguísticas concretas na UFV. Em especial, cita-se a Resolução 09/2018, na qual consta em seu art. 4º, parágrafo V: “[...] favorecer ações de ensino e aprendizagem de diferentes línguas na UFV, incluindo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o maior acesso ao português como língua adicional” (Chaves; Heitor-Sampaio, 2021).

Conforme sugere Oliveira (2013, p. 418), vivemos um período marcado por “um crescimento do multilinguismo de modo geral e das grandes línguas do mundo em particular, pelas características do atual estágio das forças produtivas, com grandes implicações para as mudanças no padrão da governança global”. Diante disso, é possível perceber a influência do sistema econômico e de blocos como a União Europeia (EU) e Mercado Comum do Sul

---

<sup>4</sup>Justifica-se o maior número de nigerianos em comparação aos demais países devido ao acordo de cooperação firmado entre a Universidade e a organização pan-africana *Forum for Agricultural Research in Africa* (FARA).

(Mercosul), que, por serem considerados potências e terem forte poder de atuação em escala global, movem também a valorização das línguas. O português, por exemplo, já é “língua de trabalho em organizações internacionais: União Europeia (EU), Mercosul, Unidade Africana (UA), União Latina (UL) e caminha para tornar-se um dos idiomas de trabalho da Organização Mundial do Turismo” (Pessoa, 2007, p. 2).

Assim, discute-se a evolução contínua da língua portuguesa, que tem sido cada vez mais prestigiada e procurada, local e globalmente, como um idioma a ser aprendido. Esse interesse crescente se deve, em parte, ao fato de que os falantes do português, estimados entre 260 e 280 milhões, estão distribuídos por diversos países onde esse idioma é língua materna ou segunda língua, como Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Macau (China), entre outros (Souza, 2019).

Para mais, destacamos a influência da língua portuguesa ao redor do mundo via música, cinema, a própria literatura e outras produções culturais. Outro fator que contribui para a sua projeção é a busca por cursos de português por estrangeiros, o que, segundo Oliveira (2013, p. 417), é um fator agregador e intensificador para o fortalecimento da presença do idioma dentro do campo linguístico internacional:

O período pós-2004, que aqui nos interessa, tem sido um período virtuoso para o crescimento da língua portuguesa, tanto internamente como externamente. **Ampliou-se o letramento da população, a inserção dos países na sociedade internacional, o crescimento da classe média, criando uma produção e um consumo cultural** mais sofisticado, mais viagens ao exterior e maior acesso à Internet. Estes **fatores fomentam um interesse maior pelos países de língua portuguesa e, conseqüentemente, maior disposição para o seu aprendizado como língua estrangeira** (Oliveira, 2013, p. 417, grifos nossos).

Além disso, observa-se um aumento nos investimentos em pesquisas relacionadas ao Português como Língua Estrangeira. No entanto, ainda há escassez de recursos voltados à produção de materiais em que a literatura ocupa uma posição central, conforme previsto na *Proposta Curricular para Cursos de Literatura Brasileira nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty no Exterior* (Ministério das Relações Exteriores, 2020) que prioriza textos literários. É substancial, então, haver uma preocupação em aprofundar o estudo das definições, classificar as obras literárias segundo os níveis de proficiência e notabilizar sua integração nas aulas de português para estrangeiros, visando a enriquecer o ensino da língua e da cultura.

Para trabalhar atualmente com literatura, um conceito torna-se essencial: o de *Letramento Literário* (Cosson, 2018), que enfatiza a necessidade de se construir sentidos

valendo-se da relação com a escrita; ou seja, construir a caracterização da literatura como linguagem. Os estrangeiros, ao se disporem a aprender a língua portuguesa e apresentarem interesse pela cultura, possivelmente, entram em contato com a prosa, a poesia e a história do povo brasileiro. Nesta dissertação, diversos aspectos da aprendizagem são apreciados, como os fatores relacionados à mediação dos textos literários em salas de aula de PLE, as finalidades, o tipo de abordagem adotada pelo professor etc.

Ademais, tomar a sala intercultural como o cenário perfeito para as trocas comunicativas por meio do texto literário implica em entender que este carrega em si tanto a cultura dos seus criadores quanto a estrutura linguística. Assim, os aprendizes compreendem e conhecem a língua simultaneamente à cultura enquanto desenvolvem diversas competências, entre elas a lexical, a de leitura e a intercultural (Silva, 2021).

A literatura brasileira é difundida mundialmente pelo *Instituto Guimarães Rosa* (IGR), do projeto leitorado, de iniciativas governamentais que buscam a propagação da literatura e da cultura brasileira e, claro, da língua portuguesa. Ademais, o Ministério das relações exteriores juntamente com o Itamaraty criou algumas propostas curriculares que evidenciam o uso da literatura em aulas de PLE, a saber: *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (2020), *Proposta curricular para ensino de literatura brasileira infantil / infantojuvenil nas unidades da rede de ensino do Itamaraty* (2022) e *Glossário da literatura brasileira para leitores estrangeiros* (2023). Neste momento, voltemos o nosso olhar para as políticas públicas e o seu papel primordial nessa disseminação, como o livro *A primeira aula: Trânsitos da Literatura Brasileira no estrangeiro*, organizado por Pedro Meira Monteiro (2014), professor titular de literatura brasileira na Universidade de Princeton, e publicado pelo Itaú Cultural. A proposta do material é demonstrar:

[...] com a imaginação e a experiência, o que o vazio da primeira aula – a ausência de referências, sejam elas ‘nacionais’ ou ‘canônicas’, de alunos estrangeiros ou brasileiros – pode gerar. Ensaiar, enfim, o relato sobre o vazio que nos espreita, sempre que nos descobrimos diante da delicada tarefa de enfrentar o silêncio: rompê-lo, quando preciso, e mantê-lo, tanto quanto possível (Monteiro, 2014, p. 24).

Isso posto, pretendemos contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do PLE com a elaboração e a proposta de atividades didáticas centradas nos textos literários, explorando sua riqueza para promover a leitura e os atos de comunicação, com vistas ao enriquecimento do ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira. Torna-se, então,

preciso realizar uma verificação pormenorizada e atenta da aplicabilidade dos textos literários e das teorias desenvolvidas.

Outrossim, intentamos cooperar para a internacionalização das universidades brasileiras ao melhorar a eficácia do ensino de PLE com a associação de textos literários e um prisma interdisciplinar, que une linguística e literatura. Dessa forma, contribuiremos para o enriquecimento da experiência de aprendizagem dos estudantes estrangeiros, promovendo um ambiente acadêmico mais dinâmico e culturalmente diverso.

É importante frisar que, no campo metodológica, promovemos um diálogo entre Linguística Aplicada e Teoria Literária, realçando o mérito de abordagens interdisciplinares no ensino de PLE. Ao contextualizar, compreender e expandir o uso de textos literários, espera-se que os estudantes estrangeiros adquiram um conhecimento pragmático e intercultural mais aprofundado, aprimorando a compreensão e a expressão comunicativa em português.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. Nesta primeira seção, apresenta-se a introdução, na qual é contextualizado o tema e são expostos os objetivos e a justificativa. A segunda seção é dedicada à revisão de literatura, ocupando-se de noções como a Hermenêutica e a Estética da Recepção e os aspectos fundamentais dos textos literários como materiais autênticos no ensino de línguas, com destaque para os gêneros poema e crônica. Na terceira, detalha-se a metodologia: a natureza da pesquisa, o contexto de aplicação, os critérios de seleção do *corpus* e a descrição das sequências didáticas. A quarta seção trata dos resultados e discussões, com análises detalhadas das atividades realizadas, incluindo as reflexões dos estudantes e o impacto das sequências didáticas no aprendizado. Por fim, a quinta seção desvela as considerações finais, que sintetizam nossas contribuições, seguidas pelas referências bibliográficas e pelos apêndices que complementam o estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A estrutura teórica desta pesquisa está fundamentada em um tratamento *indisciplinar*, que propõe a integração de conhecimentos de diferentes áreas, rompendo as fronteiras existentes entre elas (Moita Lopes, 1996). O objeto de estudo envolve o uso de textos literários no processo de ensino e aprendizado do Português como Língua Estrangeira na UFV, reconhecendo que esses textos carregam dimensões linguísticas e culturais. À vista disso, é imprescindível esclarecer alguns preceitos e teorias centrais, como a Teoria do Efeito Estético de Wolfgang Iser (1996a, 1978, 1999). Dá-se maior enfoque a essa teoria, uma vez que ela respaldou a concepção e o desenvolvimento das atividades propostas nas sequências didáticas.

Como esta seção tem por objetivo amparar-nos teoricamente, foi necessário realizar alguns recortes. Ela, então, está dividida em cinco subseções, a saber: i) O texto literário como documento autêntico: os gêneros poema e crônica; ii) Teoria Literária e ensino de PLE; iii) Linguística Aplicada, Teoria Literária e Didática de Línguas; iv) Teoria da Recepção e Hermenêutica; e v) Conceitos-chave na Estética da Recepção, tópicos basilares para contextualizar esse entrelaçamento de áreas. Além disso, consideramos o conceito de “horizonte de expectativas”, de Hans Robert Jauss (1979) e as relações entre texto e leitor (Compagnon, 1999; Eco, 1962, 1989, 2004). Incorporamos, ainda, as contribuições de Lima (2001), a definição de repertório e os trabalhos de Almeida Filho (2011) e Moita Lopes (1996) que se referem ao ensino e aprendizado de línguas.

Para o manuseio efetivo dos textos literários nas aulas de PLE, é substancial contextualizá-lo ao longo do tempo. A presença da literatura no ensino de línguas, até meados do século XX, esteve fortemente associada às abordagens da gramática-tradução, também conhecidas como tradicionais, que se baseavam na memorização, com ênfase na tradução de textos ou na imitação de modelos, com a literatura ocupando o centro das aulas (Sequeira, 2003).

Na década de 1940 e 1950, o Estruturalismo, que surgiu na Europa e nos Estados Unidos, trouxe uma nova ênfase à estrutura linguística: visava a ajudar os alunos a aprenderem línguas por repetição de estruturas gramaticais. No entanto, a proposta limitou o uso de textos literários, especialmente a poesia, que era reputada como demasiado complexa e inadequada para estabelecer uma comunicação. Em vez disso, textos didáticos artificiais, criados exclusivamente para exercícios estruturais sem contexto real, foram priorizados, posto que o objetivo era unicamente ensinar a estrutura da língua (Sequeira, 2003).

Nos anos subsequentes, surgiram outras linhas, como as sociofuncionais, que começaram a observar a língua de forma pragmática, ponderando seu uso em contextos comunicativos. Nesse prisma, a gramática era estruturada em função de contextos específicos. Entretanto, a utilização de poesias, crônicas e outros textos literários permaneceu limitada, sendo explorada de forma superficial e sem considerar plenamente seu potencial.

Foi somente a partir da década de 1980, com o advento do enfoque comunicativo voltado para a aquisição de novas línguas, que os textos literários começaram a conquistar um espaço mais relevante no ensino-aprendizagem de línguas, incluindo o português. Esse movimento se deve ao reconhecimento da leitura como uma competência autônoma e fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira e da literatura como uma fonte rica de leitura, como afirma Sequeira (2003, p. 18):

A leitura ter vindo nos últimos anos a readquirir maior importância nesta área, em parte devido ao reconhecimento de que a competência de leitura é, porventura, a mais autônoma e individualizada na aprendizagem de uma língua estrangeira e a literatura ser uma fonte rica de leitura [...] (Sequeira, 2003, p. 18).

Esse comentário salienta a relevância crescente da leitura no processo de ensino-aprendizagem e o texto literário como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais. A literatura não apenas enriquece o vocabulário e a estrutura gramatical dos alunos, como também amplia sua visão de mundo, promovendo uma maior consciência intercultural. Ao ser introduzida de forma consciente e estratégica nas aulas de PLE, a literatura admite uma abordagem mais autêntica e profunda da língua, conectando o aluno ao universo cultural da língua-alvo e incentivando um processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

## **2.1 Texto literário como material autêntico privilegiado: gêneros poema e crônica**

Os textos literários são uma fonte autêntica do uso da língua que permite aos estudantes explorarem, para além do idioma, a cultura, as emoções, as complexidades da experiência humana e a visão de mundo de um autor que escreve em língua portuguesa. Integrar literatura ao ensino de línguas estrangeiras enriquece o aprendizado ao oferecer oportunidades para analisar os detalhes da linguagem, a variedade de estilos e os temas universais presentes nos textos. Essas obras proporcionam uma vivência contextualizada da língua, favorecendo o desenvolvimento de competências como leitura, escrita e compreensão oral, bem como a ampliação da sensibilidade intercultural e estética.

A poesia [escreve Eliot] pode ajudar a romper o modo convencional de perceber e de julgar [...] e faz ver às pessoas o mundo com olhos novos ou descobrir novos aspectos deste. De quando em quando, ela pode dar-nos uma consciência mais ampla dos sentimentos profundos, ignotos, que formam o substrato do nosso ser, ao qual bem raramente acedemos; porque a nossa vida é, em geral, uma contínua evasão de nós mesmos e do mundo visível e sensível (Bosi, 1996, p. 31).

Esse trecho de Eliot comentado por Bosi (1996) conecta-se profundamente com a função transformadora da arte, que pode ser explorada ao se discutir o papel do texto literário na sala de aula de português para estrangeiros, sob a perspectiva da Estética da Recepção. A poesia, ao romper com percepções e julgamentos convencionais, desafia o leitor a ressignificar a realidade e a própria interioridade, promovendo uma experiência estética rica e imersiva.

Na prática didática, essa capacidade da poesia de revelar camadas profundas e desconhecidas da experiência individual se alinha ao conceito de horizonte de expectativas de Jauss (1994), no qual o leitor é convidado a reorganizar suas experiências anteriores. Ao trazê-la para a sala de aula, o professor, além de ampliar a competência linguística dos alunos, é capaz de guiá-los em uma jornada de autoexploração, ressignificando sentimentos e pensamentos que passam muitas vezes despercebidos na vida cotidiana.

A referência à “evasão de nós mesmos e do mundo visível e sensível” associa-se à ideia de que o ensino de literatura não deve se limitar à decodificação de palavras ou à compreensão literal do texto e sim promover uma reflexão mais profunda, um espaço onde o leitor-aluno pode dialogar com o texto de forma pessoal e crítica. Sob essa ótica, o ensino literário, especialmente da poesia, torna-se uma ferramenta para despertar uma nova consciência nos alunos, favorecendo a hermenêutica e o desenvolvimento de um repertório crítico.

A definição de gêneros literários será embasada pelas contribuições de Aristóteles (2008), Bakhtin (2016) e Todorov (2018), que destacam a importância dos textos literários na formação de competências críticas e interpretativas. Essas obras permitem que os alunos experimentem a língua em contextos genuínos, desenvolvendo habilidades linguísticas e culturais essenciais para uma comunicação eficaz. Dessa maneira, ao se analisar a natureza do discurso literário, é interessante observar como Bakhtin (2000) ressalta o caráter íntimo do discurso, explicitando a confiança que o locutor deposita no destinatário. Essa confiança estabelecida entre o locutor e o destinatário pode ser entendida como uma metáfora para a relação que se constrói entre o aluno e o texto literário, à medida que há interação, em uma busca compreender e se abrir para as diversas camadas de significado. Segundo o autor:

O discurso íntimo é impregnado de uma confiança profunda no destinatário, na sua simpatia, na sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o locutor revela suas profundezas interiores (Bakhtin, 2000, p. 323).

A seleção adequada de materiais pedagógicos, conforme o nível e as necessidades dos alunos, aqui os entendendo como destinatários e receptores das obras, é crucial para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas (Silva, 2021). Textos como crônicas e poemas facilitam a incorporação de novas temáticas e saberes culturais, léxicos e linguísticos.

Quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, os materiais utilizados nas aulas são um dos recursos primordiais para alcançar as metas da aprendizagem pelo aluno. É fundamental que o professor saiba fazer a seleção dos materiais pedagógicos de acordo com o nível de conhecimento linguístico, as idades e as necessidades dos aprendentes, a fim de os ajudar na aquisição e desenvolvimento das diversas competências, seja, desde logo, a competência de aprendizagem, sejam igualmente as competências gerais e competências comunicativas para se tornar capaz de comunicar com os outros na língua que está a aprender (Silva, 2021, p. 13).

Dessa maneira, por intermédio de crônicas e poemas, textos de maior facilidade (de serem trabalhados com os alunos durante as aulas), novas temáticas vão surgindo e sendo incluídas aos saberes culturais, lexicais, linguísticos e de mundo. Autores como Fernando Sabino, Rubem Alves e Luis Fernando Verissimo oferecem-nos textos ricos em nuances culturais e sociais que podem ser explorados. Com suas narrativas envolventes e atenção profunda à condição humana, manifestam um repertório que ressoa com as experiências pessoais dos alunos, facilitando a construção de pontes entre o cotidiano e uma nova perspectiva.

A primeira peculiaridade de todos os gêneros do sério-cômico é o novo tratamento que eles dão à realidade. A atualidade viva, inclusive o dia-a-dia, é o objeto ou, o que é ainda mais importante, o ponto de partida da interpretação, apreciação e formalização da realidade (Bakhtin, 1997, p. 107-108).

Em vista disso, considera-se a riqueza dos textos literários por abordarem temáticas comuns ao ser humano, independentemente da sua origem e, ao mesmo tempo, possibilitarem a integração com o atual ambiente em que se encontram; isso porque carregam em si elementos do real, por meio dos quais é possível enxergar aspectos da cultura do outro. A literatura constrói representações simbólicas inspiradas no entorno sociocultural, articulando

verossimilhança e elementos ficcionais, por vezes fantásticos. Essa construção não visa retratar a realidade tal como ela é, mas sim criar sentidos possíveis sobre ela. Por isso, os textos literários constituem fontes ricas para o ensino de língua a estrangeiros, pois promovem a imersão linguística e cultural de forma contextualizada e significativa

Para o empreendimento desta pesquisa, foram selecionados textos literários de diferentes gêneros para aplicação nas aulas e pensada a elaboração de atividades em consonância com a proposta didática de Acquaroni (2007). Especificamente, optamos por crônicas e poemas de autores listados na *Proposta Curricular para Cursos de Literatura Brasileira nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty no Exterior* (Ministério das Relações Exteriores, 2020), na seção nomeada *Proposta de Nivelamento dos Textos Literários*. Essa proposta indica obras da literatura brasileira consoante os níveis de proficiência em níveis de complexidade literária: os “textos simples”, os “textos médios” e os “textos-desafios”, sobre os quais discorreremos mais adiante.

A escolha da crônica e da poesia como focos da parte prática desta dissertação justifica-se por sua capacidade de engajamento de leitores em processos interpretativos profundos e complexos. Além de serem “curtas”, geralmente ou poder recortá-las sem “muito” prejuízo de sua “leitura”/” interpretação”. Ambos os gêneros, ao explorarem a linguagem e o cotidiano de maneira única, proporcionam um terreno fértil para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de estudantes estrangeiros.

As crônicas, com sua proximidade com o cotidiano e capacidade de desafiar o horizonte de expectativas, são especialmente eficazes para introduzir os leitores a novas perspectivas culturais e sociais. Elas propiciam que os estudantes estrangeiros se conectem à realidade brasileira de maneira acessível, porém provocativa, incentivando uma leitura crítica e reflexiva. A poesia, por sua vez, oferece uma oportunidade única para os estudantes explorarem a riqueza da língua portuguesa em sua forma mais expressiva. Ao lidar com a indeterminação e a polissemia, a poesia instiga os leitores a ultrapassarem o literal, desenvolvendo sua sensibilidade literária e sua capacidade de interpretar significados subjacentes.

Esses gêneros, portanto, não apenas facilitam o aprendizado linguístico, como também promovem o desenvolvimento de competências interculturais e literárias, portanto, comunicativa e discursiva. Ler e analisar crônicas e poesias permite aos estudantes aprimorar seu conhecimento da língua portuguesa, expandir seu horizonte de expectativas e enriquecer sua compreensão da cultura brasileira.

Quanto aos textos literários, entende-se que possuem características diferentes, como sistematizado no quadro a seguir, elaborado com base em leituras feitas sobre os gêneros poesia e crônica:

Quadro 2 – Vantagens do uso da poesia e da crônica

Aspecto	Vantagens da poesia	Vantagens da crônica
<b>Desenvolvimento linguístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enriquece o vocabulário por meio de metáforas, imagens e adjetivos;</li> <li>- Integra ritmo, sonoridade e entonação, auxiliando na pronúncia;</li> <li>- Amplia a compreensão sobre a polissemia e as múltiplas significações das palavras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduz expressões idiomáticas e regionalismos do cotidiano;</li> <li>- Apresenta construções linguísticas comuns em situações reais de comunicação;</li> <li>- Desenvolve a habilidade de estruturar ideias de forma clara e coesa.</li> </ul>
<b>Contexto cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aproxima os alunos da cultura brasileira por meio de elementos simbólicos e universais presentes na poesia;</li> <li>- Explora sentimentos e valores culturais compartilhados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflete a vida cotidiana, facilitando a identificação cultural do aluno com o texto;</li> <li>- Apresenta contextos históricos, sociais e regionais que permitem a compreensão da sociedade brasileira.</li> </ul>
<b>Engajamento emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula a criatividade e a expressão subjetiva dos alunos;</li> <li>- Promove uma conexão emocional forte com a língua com temas universais, como amor, natureza e identidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilita a empatia e o engajamento, já que aborda situações corriqueiras que podem ser familiares aos alunos;</li> <li>- Incentiva a reflexão crítica de forma acessível e leve.</li> </ul>

<b>Habilidades interpretativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula a interpretação pessoal devido à ambiguidade e multiplicidade de sentidos dos poemas;</li> <li>- Permite debates sobre diferentes interpretações de um mesmo texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolve a capacidade de inferir mensagens e significados ocultos;</li> <li>- Relaciona acontecimentos narrados com a realidade do aluno, promovendo comparações e análises.</li> </ul>
<b>Criatividade e produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motiva os alunos a criarem seus próprios poemas, desenvolvendo a habilidade de brincar com a língua;</li> <li>- Inspira atividades coletivas, como a criação de poemas colaborativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentiva a escrita de textos narrativos curtos, baseados em experiências pessoais;</li> <li>- Sugestiona atividades de dramatização ou reescritas criativas.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro apresentado sintetiza de forma clara as contribuições específicas da poesia e da crônica no processo de ensino-aprendizagem de português como língua adicional. Ao evidenciar as potencialidades de cada gênero textual, nota-se que ambos desempenham papéis complementares na formação linguística, cultural e interpretativa dos alunos. Enquanto a poesia favorece o contato com a linguagem figurada e desperta a sensibilidade estética, a crônica proporciona uma aproximação com o cotidiano e com a oralidade, aspectos fundamentais para a construção de uma competência comunicativa mais ampla. Dessa forma, a escolha desses gêneros em sala de aula não apenas diversifica as práticas pedagógicas, mas também amplia as possibilidades de envolvimento dos aprendizes com a língua e com a cultura brasileira.

## 2.2 Literatura e PLE

O quadro a seguir exhibe a produção acadêmica brasileira sobre a interface entre a literatura e o ensino de Português como Língua Estrangeira. Os dados evidenciam um crescimento do interesse no tema especialmente após 2019, embora estudos pontuais tivessem sido desenvolvidos desde 2006. Essas produções exploram quatro principais vertentes: i) análise de materiais didáticos; ii) propostas pedagógicas; iii) exames de proficiência; e iv) formação de professores.

Quadro 3 – Produções acadêmicas sobre a interface entre literatura e PLE

<b>Referência</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Instituição vinculada</b>	<b>Detalhes</b>
Fornari (2006)	O texto literário na aula de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência	Monografia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Explora o uso do texto literário em aulas de línguas estrangeiras, analisando práticas pedagógicas específicas.
Luz (2007)	A estética nas aulas de português como segunda língua: um estudo de caso	Dissertação	Universidade de Brasília (UnB)	Analisa a inserção de elementos estéticos na abordagem de PLE, com foco em casos específicos de ensino.
Takahashi (2008)	Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil	Dissertação	USP	Investiga a relevância de textos literários como ferramentas pedagógicas para o ensino de PLE.
Almeida (2014)	Textos literários em livros didáticos de Português Brasileiro como Língua Estrangeira: uma análise multimodal	Dissertação	UnB	Realiza uma análise multimodal da presença de textos literários em materiais didáticos voltados ao ensino de PLE.
Takahashi (2015)	Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual	Tese	USP	Estuda como a leitura literária em PLE contribui para o desenvolvimento da compreensão textual e escrita.

Gonçalves (2019)	O uso da literatura no ensino de Português Língua Estrangeira numa abordagem intercultural	Tese	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)	Explora a aplicação de uma abordagem intercultural no ensino de PLE com base em textos literários.
Souza (2019)	Ensino de Português Língua Estrangeira pelo viés literário: revisitando as representações do feminino	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara	Analisa como a literatura pode ser utilizada no ensino de PLE para desconstruir estereótipos de gênero.
Killner (2021)	A presença de textos literários no exame Celpe-Bras	Tese	Unesp, Araraquara	Investiga a função de textos literários no exame Celpe-Bras, considerando questões de avaliação e proficiência.
Ribeiro (2021)	A literatura nas aulas de português e espanhol como língua adicional no ensino superior da UNILA	Tese	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	Examina a integração da literatura nas aulas de português e espanhol como línguas adicionais na educação superior.
Matos (2023)	As potencialidades do texto literário no ensino-aprendizagem de Português Língua de Acolhimento (PLAc)	Dissertação	Unesp	Analisa o impacto do uso de textos literários na aprendizagem de PLAc, com ênfase na inclusão cultural.

Silva, N. (2023)	Literatura e interculturalidade em livros didáticos de português como língua estrangeira	Dissertação	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Investiga como os livros didáticos de PLE abordam a literatura e promovem a interculturalidade.
Silva, M. (2023)	Literatura e teletandem: interculturalidade no ensino de português como língua estrangeira	Dissertação	Unesp	Estuda o uso da literatura em contextos de teletandem, focando em práticas interculturais no ensino de PLE.
Cruz (2024)	Teletandem com Literatura na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira em contexto telecolaborativo	Dissertação	Unesp	Analisa como a literatura pode ser usada no teletandem para formar professores de espanhol em contextos <i>online</i> .

Fonte: Adaptado de Matos (2023) com dados atualizados em 20 jan. 2025.

Takahashi (2008) e Almeida (2014) destacam-se nessa categoria. Takahashi (2008) analisa a abordagem dos textos literários em livros de PLE, enfatizando a exigência de contextualizá-los para explorar seu potencial estético e sociocultural. Já Almeida (2014), ao adotar uma perspectiva multimodal, reforça o papel da literatura como veículo de difusão cultural, histórica e linguística, evidenciando seu impacto nos materiais didáticos.

Essa é a linha mais frequente nas produções expostas no quadro (Fornari, 2006; Gonçalves, 2019; Luz, 2007; Souza, 2019; Takahashi, 2015). Elas exploram como o texto literário pode ser inserido nas aulas de PLE para promover um ensino mais dinâmico, culturalmente rico e contextualizado. Gonçalves (2019), por exemplo, defende o uso da literatura para uma ótica intercultural, enquanto Souza (2019) propõe discussões sobre questões de gênero por meio de romances como *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles.

Killner (2021) contribui com a análise do papel da literatura nos exames de proficiência, como o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). A autora aponta uma baixa recorrência de textos literários nesse exame, contudo, menciona a inclusão de outros gêneros com potencial literário, como histórias em quadrinhos e tirinhas, que permitem um exercício interdisciplinar e culturalmente enriquecedor.

A única produção voltada especificamente para a formação docente é a de Ribeiro (2021), que analisa a presença da literatura nas disciplinas de língua adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), frisando a necessidade de promoção do uso crítico da literatura nas aulas de PLE, indo além do mero suporte para gramática ou vocabulário.

Os estudos acadêmicos não são os únicos esforços relevantes nessa área. Iniciativas como os guias curriculares do Itamaraty, citados anteriormente, desempenham um papel significativo – este material, que pretende harmonizar o ensino de PLE em diferentes contextos internacionais, foi, inclusive, o que a presente autora utilizou em seu trabalho de conclusão de curso. Esses instrumentos incentivam o aproveitamento da literatura como um recurso didático versátil, beneficiando professores e alunos.

O conjunto das produções revela a riqueza e o potencial do texto literário no ensino de PLE, seja para desenvolver competências linguísticas, explorar aspectos culturais ou promover debates críticos, sempre mediadas pelo papel essencial do professor.

### **2.3 Linguística Aplicada, literatura e didática de línguas**

A Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar (Moita Lopes, 1996) que está relacionado ao ensino de línguas e à sala de aula e busca entender como a linguagem é utilizada e como pode ser ensinada de maneira eficaz. Outrossim, a LA pode ajudar a desenvolver métodos de ensino que levem em consideração a diversidade linguística e cultural dos alunos, promovendo uma abordagem mais inclusiva e sensível às diferenças individuais.

Em resumo, a LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento técnico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista (Moita Lopes, 1996, p. 22-23).

A Linguística Aplicada *indisciplinar*, discutida por Moita Lopes (2006), propõe ultrapassar os limites tradicionais das disciplinas acadêmicas, questionando fronteiras fixas e incorporando múltiplas óticas para compreender e atuar em contextos complexos de ensino-aprendizagem.

Como sugere Almeida Filho (2011), ensinar uma nova língua demanda não só agregar a dimensão cultural, mas se atentar às representações culturais de maneira abrangente e significativa, enriquecendo a experiência de aprendizagem e reconhecendo a pluralidade de vozes e experiências envolvidas nesse processo. Nesse sentido, a LA indisciplinar reforça a necessidade e a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades sociais, culturais e políticas dos aprendizes, viabilizando um ensino mais contextualizado e transformador.

Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica - o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (Almeida Filho, 2011, p. 36).

No ensino de literatura em uma língua estrangeira, a Linguística Aplicada faz-se crucial, pois fornece informações valiosas sobre a interação dos estudantes com textos literários, a aquisição e o desenvolvimento de suas habilidades literárias e a melhoria das estratégias de ensino.

Ao colocar os textos literários no centro do processo educativo, os educadores podem desenvolver métodos mais eficazes para explorar seu potencial formativo e cultural. A literatura, além de proporcionar uma experiência estética, permite aos alunos entrarem em contato com diferentes visões de mundo, promovendo reflexões críticas sobre temas universais e particulares. A análise dos textos literários transcende a compreensão linguística; possibilita identificar aspectos simbólicos, estilísticos e históricos que enriquecem a interpretação e o engajamento do leitor. Ainda, ao incentivar habilidades como leitura crítica, interpretação e análise, os textos literários tornam-se ferramentas poderosas para estimular a criatividade, a empatia e a sensibilidade cultural, ampliando a experiência educacional e despertando nos alunos uma apreciação mais profunda e transformadora da literatura. Takahashi (2008, 2015) sublinha a relevância da agregação de obras literárias nas aulas para estrangeiros, no entanto, aponta a necessidade de aprimorar os exercícios relacionados à literatura e considerar representações e atividades relevantes para os estudantes.

A abordagem de ensino presente nos materiais didáticos evidencia a importância da utilização dos textos literários como ferramentas de intercâmbio cultural. Essa perspectiva promove o envolvimento e a aprendizagem dos alunos estrangeiros com a língua portuguesa e leva em conta as peculiaridades e as diferentes maneiras como esses estudantes constroem e reinterpretam o mundo. Isso ocorre ao reconhecerem os aspectos de sua própria língua materna por um prisma intercultural que não anula, e sim complementa, a visão do outro. Em relação à mediação literária, Rildo Cosson afirma:

A mediação da leitura literária, portanto, não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do 'amor' aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica. [...] Do mesmo modo, o ensino da literatura não pode ser reduzido a uma simples leitura ilustrada, cujo único objetivo seja proporcionar o prazer de ler (Cosson, 2015, p. 170).

O ponto central desta pesquisa reside na interligação fundamental que sustenta o caráter interdisciplinar do projeto. A proposta é integrar os estudos da Linguística Aplicada aos estudos literários, convergindo em uma mesma sala de aula, onde o professor de língua é, essencialmente, o mediador. A concepção de cultura aqui adotada envolve uma compreensão dinâmica e multifacetada (Gonçalves, 2019).

Assim, para desenvolver ações com os textos literários nas aulas de PLE na UFV, serão usados os princípios teóricos-metodológicos relacionados à elaboração de materiais didáticos engendrados por Acquaroni (2007) e Leffa, 2007. O foco será nas trocas comunicativas finais entre os alunos, almejando facilitar o tratamento de publicações literárias nesse contexto.

A Didática de Línguas, que pode ser vista como um dos braços aplicados da LA, concentra-se em desenvolver estratégias e métodos de ensino que atendam às necessidades específicas dos aprendizes. Segundo Almeida Filho (2011), a didática comunicativa, por exemplo, enfatiza a interação significativa entre aprendizes, propondo tarefas que conectem os aprendizados à realidade. Essa abordagem visa não somente à proficiência linguística, como também à formação de cidadãos globais capazes de dialogar em contextos interculturais.

No contexto do ensino de literatura, a Didática de Línguas colabora para explorar o potencial formativo dos textos literários, tratando-os como documentos autênticos e repletos de valor cultural. A literatura, quando incorporada ao ensino de línguas, pode servir como um meio poderoso para desenvolver competências interculturais, estimulando os alunos a

interpretarem e questionarem representações culturais e sociais. Como destacam Takahashi (2008, 2015) e Cosson (2015, 2018), o ensino de literatura não deve se limitar a uma leitura meramente ilustrativa ou prazerosa; deve buscar promover uma mediação reflexiva, que permita aos alunos dialogarem com o texto e com suas próprias experiências de mundo. O papel da LA e da Didática de Línguas no ensino de literatura, por conseguinte, é o de mediador(as) e transformador(as).

Ao integrar princípios teóricos como a estética da recepção de Iser (1996a) e a teoria dos gêneros literários de Todorov (2018), a Didática de Línguas enriquece o ensino ao estimar a interação entre leitores e textos, possibilitando a construção de significados múltiplos e contextualizados. Além disso, a hermenêutica de Gadamer (2007) reforça a ideia de que a interpretação literária é um processo dialógico, em que os aprendizes consomem conhecimento e o produzem, reinterpretando e ressignificando o texto com base em suas vivências.

Destarte, tanto a LA como a Didática de Línguas são valorosas para a promoção de um ensino que seja, simultaneamente, comunicativo, inclusivo e crítico. Ambas viabilizam que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas que contemplem as dimensões linguísticas, culturais e sociais dos aprendizes, transformando a sala de aula em um espaço de intercâmbio e aprendizagem significativa. O envolvimento de textos literários nesse processo amplia as possibilidades, concedendo aos alunos um desenvolvimento de competências comunicativas linguísticas, culturais e literárias de forma articulada e contextualizada.

A Linguística Aplicada oferece um papel fundamental no ensino de Português como Língua Estrangeira, pois oferece os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam práticas de ensino eficazes. Ela não se limita à descrição do sistema linguístico: busca compreender como a língua é utilizada em contextos reais e como pode ser aprendida de forma (mais) significativa. Para o ensino de PLE, a LA auxilia na identificação de particularidades da língua portuguesa que podem ser desafiadoras para estudantes de diferentes origens linguísticas e no desenvolvimento de abordagens pedagógicas que respeitem essas especificidades e promovam a aquisição da língua de forma mais fluida e contextualizada.

Nesse contexto, a Didática de Línguas constitui um campo de aplicação da LA, com foco no planejamento, implementação e análise de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos aprendizes. A Didática de Línguas, no âmbito do PLE, intenciona criar metodologias que atendam às necessidades específicas dos aprendizes, abarcando fatores como suas motivações, culturas e níveis de proficiência. A adoção de visões comunicativas,

que priorizam o uso funcional da língua, e de estratégias baseadas em tarefas que conectam o aprendizado a situações do dia a dia, por exemplo, têm-se mostrado altamente eficazes para engajar os alunos e promover uma aprendizagem significativa.

A interação entre a Linguística aplicada e a Didática de Línguas favorece a integração de tecnologias educacionais, materiais culturais autênticos e métodos interativos no ensino de PLE. Tecnologias digitais, textos autênticos, como literatura e materiais culturais, e métodos interativos, como dinâmicas de grupo e simulações, são exemplos de enriquecimento da experiência de ensino-aprendizagem. A literatura é uma poderosa ferramenta, pois introduz os alunos à riqueza cultural e histórica do Brasil, ao mesmo tempo que desafia suas competências linguísticas e interpretativas. Assim, a sinergia entre LA e Didática de Línguas facilita a aquisição da língua e promove a formação intercultural e o desenvolvimento de uma visão global nos aprendizes.

#### **2.4 A leitura literária na sala de aula: Teoria da Recepção e Hermenêutica**

O conceito de literatura proposto por Candido (2011), que a define como um direito, atribui-lhe um papel humanizador e a capacidade de (fazer) manifestar visões de mundo. Para mais, o crítico declara que a literatura, além de ser composta por objetos autônomos repletos de estruturas e significados, é uma forma de conhecimento, de modo que se pode inferir os porquês das suas potencialidades para a construção do arcabouço teórico-metodológico-didático no ensino-aprendizagem de PLE: ao apresentar visões de mundo, oferece aos alunos a oportunidade de expandir seu repertório cultural e linguístico; sua estrutura e significados estimulam a interpretação crítica e criativa; e seu papel humanizador contribui para o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural essencial ao aprendizado de uma nova língua.

A aplicação da Teoria do Efeito Estético de Iser (1996a, 1999) ao ensino de PLE, utilizando textos literários, permite explorar como os leitores (neste caso, estudantes de português) interagem com a linguagem e com os contextos culturais. Para este estudo, os textos literários foram selecionados considerando o contexto em que se encontram os estudantes, a saber: a cidade de Viçosa, localizada na região Sudeste, no estado de Minas Gerais, na Zona da Mata mineira. Por essa razão, optou-se por obras de um poeta e um cronista mineiros, escolha que tem o potencial de enriquecer a experiência de aprendizado ao promover uma compreensão mais profunda da língua e da cultura.

Esta pesquisa busca fortalecer os estudos existentes na área, ainda recentes. Seu ineditismo figura na elaboração de um material didático, oferecendo uma nova abordagem para o ensino de PLE, aproveitando o rico potencial dos textos literários.

Hans-Georg Gadamer (2007), ao discutir a hermenêutica, sobreleva a importância do diálogo e da compreensão na interpretação de textos. Ele sugere que a interpretação não é um ato solitário, mas uma interação contínua entre o leitor e o texto, mediada por pré-conceitos e experiências anteriores. Essa visão hermenêutica complementa a estética da recepção ao focalizar a concretização<sup>5</sup>, em que o significado do texto só se realiza plenamente na interação com o leitor. Ou seja, o texto era como uma estrutura potencializadora, marcada por indeterminações, e estas, por sua vez, eram concretizadas perfeitamente apenas pelos leitores.

Ao aplicá-la em sala de aula, especialmente no ensino de gêneros textuais, aqui pensados pela perspectiva da teoria dos gêneros literários (Aristóteles, 2008; Bakhtin, 2016; Todorov, 2018)<sup>6</sup>. Assim, ao escolher gêneros como a poesia e a crônica permitem a elaboração de atividades didáticas que favorecem a construção de sentidos a partir das experiências dos próprios alunos, promovendo o desenvolvimento de competências interpretativas, reflexivas e criativas.

Um ponto relevante é a crítica de Compagnon (1999) à ideia de que a literatura pode ser completamente desvendada ou compreendida por uma única perspectiva teórica. Ele argumenta que a riqueza da literatura reside precisamente em sua ambiguidade e na capacidade de suscitar múltiplas interpretações, afirmando que “a literatura é um campo aberto, e sua força reside na capacidade de gerar sempre novas leituras e interpretações, sem jamais se esgotar em uma única explicação” (Compagnon, 1999, p. 68). Essa visão reflete uma postura crítica em relação ao dogmatismo teórico e uma defesa da liberdade interpretativa que a literatura sugere.

[...] [A]s normas e os valores do leitor são modificados pela experiência da leitura. Quando lemos, nossa expectativa é função do que nós já lemos – não somente no texto que lemos, mas em outros textos –, e os acontecimentos imprevistos que encontramos no decorrer da nossa leitura obrigam-nos a reformular nossas expectativas e a reinterpretar o que já lemos, tudo que já lemos até aqui neste texto e em outros. A leitura procede, pois, em duas direções ao mesmo tempo, para frente e para trás, sendo que um critério de coerência existe no princípio da pesquisa do

---

<sup>5</sup>A noção de concretização apresentada pelos teóricos alemães tem como referência os trabalhos de Roman Ingarden (1973) e Felix Vodicka (1978).

<sup>6</sup>A compreensão de gêneros literários envolve diferentes perspectivas teóricas: para Aristóteles (2008), os gêneros literários são definidos pela imitação (mimese) e pelas formas de representação da ação humana; Bakhtin (2016) enfatiza a natureza dinâmica dos gêneros como fenômenos sociais que se transformam ao longo do tempo, refletindo a interação entre linguagem e contexto; e Todorov (2018) destaca os gêneros como construções culturais que organizam a produção literária e orientam a interpretação dos leitores.

sentido e das revisões contínuas pelas quais a leitura garante um significado totalizante à nossa experiência (Compagnon, 1999, p. 146).

Em conclusão, a obra de Antoine Compagnon é uma crítica lúcida e equilibrada às teorias literárias contemporâneas e assinala a necessidade de um retorno ao texto literário e ao senso comum do leitor. O autor nos lembra que, apesar do mérito da teoria, a literatura não deve ser confinada em esquemas teóricos rígidos e sim permanecer como esse campo aberto à interpretação e à experiência individual. Seu trabalho contribui significativamente para os estudos literários ao promover uma leitura crítica que valoriza tanto a teoria quanto a prática da leitura, respeitando a complexidade e a diversidade da literatura.

Em uma abordagem semelhante, em seu postulado da “obra aberta”, o italiano Umberto Eco (1989) propõe que os textos literários são intrinsecamente polissêmicos e suscetíveis a múltiplas interpretações. Para ele, uma obra literária nunca é completamente “fechada” ou definida, permanece aberta a novas interpretações por diferentes leitores e em diferentes contextos históricos. Essa abertura não é um defeito, é uma característica essencial da literatura, que permite a renovação contínua de seu significado<sup>7</sup> (Eco, 1989). Eco explica que:

A configuração do Autor-Modelo depende de traços textuais, mas põe em jogo o universo do que está atrás do texto, atrás do destinatário e provavelmente diante do texto e do processo de cooperação (no sentido de que depende da pergunta: ‘Que quero fazer com este texto?’) (Eco, 2004, p. 49).

Eco argumenta que uma obra aberta se caracteriza pela sua capacidade de engajar o leitor na construção do significado, consentindo múltiplas interpretações que coexistem sem se anularem (Eco, 1962). Desse modo, a obra literária figuraria não como um objeto fixo, e sim como um espaço de possibilidades que o leitor explora ativamente. Antoine Compagnon, em *O Demônio da Teoria* (1999), também versa sobre a multiplicidade de interpretações, mas com uma ênfase crítica sobre a tendência de teorizar em excesso. Ele reconhece a dimensão da abertura interpretativa, embora alerte contra a perda de contato com a experiência prática de leitura. Compagnon (1999, p. 50) defende que “a teoria literária deve servir como um meio para aprofundar a compreensão da obra, sem substituir a experiência direta do leitor”. Embora compartilhe com Eco a preocupação com a pluralidade interpretativa, critica o que percebe como um excesso de teorização que pode distanciar o leitor comum da obra.

---

<sup>7</sup>Como afirma Bakhtin (2003, p. 364), “[...] uma obra de literatura se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação, mas não se pode fechá-la nessa época: sua plenitude só se revela no grande tempo”.

A revisão dessas teorias literárias evidencia que a interpretação de textos literários constitui um processo interativo e multifacetado, no qual o papel ativo do leitor é essencial para a construção de sentidos. As ideias de Iser (1978), Compagnon (1999), Jauss (1970, 1979, 1994), Lima (2001) e Eco (1962, 1989, 2004) enriquecem a nossa compreensão sobre a interação entre texto, leitor e contexto, evidenciando a pluralidade de significados que podem emergir da leitura literária. Essas perspectivas são imprescindíveis para o desenvolvimento do estudo que se propõe nesta dissertação, especialmente no que se refere à análise da recepção literária em contextos de ensino de português como língua estrangeira.

Ao presumir a literatura como uma expressão que, inicialmente, não se desfaz do comum nem do social – pois ela só se concretiza no elo que mantém com a sociedade e os seus muitos desdobramentos (Eagleton, 2006) – e ao compreender que ela jamais será indiferente aos aspectos relacionados à forma e ao conteúdo, busca-se elucidar a importância da recepção dos textos literários e da valorização das obras não canônicas como sendo literatura, fundamentais para a formação de pensamentos críticos sobre o eu e o mundo.

Podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo (Candido, 2011, p. 177).

Contudo, para se trabalhar essas obras deve-se cogitar fatores externos a elas e estabelecer uma estratégia acerca da mediação da leitura literária, como sugere Rildo Cosson:

A mediação da leitura literária, portanto, não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do ‘amor’ aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica. [...] Do mesmo modo, o ensino da literatura não pode ser reduzido a uma simples leitura ilustrada, cujo único objetivo seja proporcionar o prazer de ler (Cosson, 2015, p. 170).

A mediação literária na sala de aula, conforme aponta Rildo Cosson, não deve ser vista apenas como um processo de animação ou incentivo à leitura baseado exclusivamente no prazer e na empatia entre leitores. Pelo contrário, exige intencionalidade pedagógica e formação específica para que a leitura literária se torne um espaço de reflexão e ampliação do

repertório dos estudantes. Nesse sentido, ao considerar as múltiplas possibilidades de mediação, é essencial questionar não apenas como ensinar literatura, mas também quais textos e abordagens são privilegiados nesse ensino. Desse modo,

O problema se torna ainda maior quando o ‘cânone’ a que nos prendemos ameaça falhar. Afinal, a ninguém ocorreria, no Brasil, questionar o estatuto e o lugar da literatura brasileira. Mas como trabalhá-la e sustentá-la num ambiente que não a reconhece, em que sua validade não está garantida como a priori – um ambiente, enfim, em que ela não é ‘naturalmente’ importante?

Talvez somente o deslocamento e a desestabilização permitam compreender o que qualquer literatura guarda de mais precioso: sua própria precariedade, seus titubeios, seus espaços menos definidos e os poros por onde ela se descobre única; única, justamente porque não se basta, porque se agita sem jamais cerrar-se (Monteiro, 2014, p. 19-20).

Essa preocupação nos leva a repensar a centralidade do cânone e a buscar alternativas que dialoguem com a experiência dos leitores e ampliem o horizonte literário dos estudantes. Monteiro (2014, p. 21) destaca que a literatura não deve ser tratada como um objeto fixo e inquestionável, mas sim como um campo de deslocamento e desestabilização, que encontra sua riqueza justamente na abertura para novas leituras e interpretações. Assim, a valorização de textos que extrapolam as referências tradicionais e a adoção de abordagens que desafiem estruturas preestabelecidas tornam-se fundamentais para um ensino que realmente explore a diversidade e a potência transformadora da literatura.

A linguagem possui essa grande capacidade de interagir e criar pontes. E a literatura é uma das formas mais potentes dentro da linguagem, pois ela soma imagens, ritmos, métricas, rimas, etc., enquanto transforma quem a “faz” mesmo que inconscientemente. Eis aqui uma contribuição dos estudos literários: eles somam aos demais estudos da linguagem sem jamais os desprezar, porém, vale-se de seus próprios elementos e sua receptividade através da diversidade de leituras que o texto literário provoca. Como se questiona Librandi-Rocha:

É possível ensinar cultura brasileira por meio de sua literatura a alunos e alunas que falam outra língua e que pertencem a outras culturas? [...] Começo, então, por expor um paradoxo: quando vivemos no Brasil, não precisamos necessariamente pensar o Brasil, pois o Brasil está perto, perto demais, talvez até em demasia; é preciso, de certo modo, livrar-se do Brasil para sentir outros ares e maiores liberdades; ao sair do Brasil, porém, e deixá-lo para trás, nós o carregamos conosco à medida mesma que o perdemos.

[...] A partir da ruptura violenta da partida, passamos a habitar esse hiato, vazio, semelhante ao ‘entrelugar’ teorizado por Silviano Santiago, ele próprio tendo vivido e lecionado dez anos nos Estados Unidos. Se o entrelugar indica uma posição

comum aos latino-americanos, o vazio sugere pensar o que ocorre com a noção de literatura brasileira em trânsito (Librandi-Rocha, 2014, p. 31-32).

Assim, a literatura não apenas reflete, mas também amplia as perspectivas culturais, tornando-se um espaço de encontro entre diferentes realidades. No ensino de português como língua estrangeira, essa característica assume um papel fundamental, pois possibilita que os alunos estrangeiros não apenas aprendam a língua, mas também desenvolvam compreensões sobre aspectos da cultura brasileira. Como destaca Librandi-Rocha(2014,p.31-32), a literatura brasileira em trânsito carrega consigo um paradoxo: ela se torna mais visível e passível de reflexão justamente quando está deslocada de seu contexto original. Esse movimento de distanciamento e reencontro ressalta a importância de abordagens que considerem a literatura como um espaço de negociação identitária e cultural.

Portanto, a mediação literária, mais do que incentivar a leitura de forma simplificada, deve promover o acesso à diversidade textual e favorecer práticas que dialoguem com os repertórios socioculturais dos estudantes. A literatura, em razão de sua natureza polissêmica e aberta à interpretação, contribui para a construção de sentidos diversos e amplia as possibilidades de reflexão sobre a língua e a cultura, consolidando-se como uma ferramenta relevante na formação de leitores críticos e na vivência de experiências interculturais.

A Estética da Recepção, desenvolvida principalmente por Hans Robert Jauss (1979) e Wolfgang Iser (1996a, 1999), emerge como uma resposta à necessidade de repensar o papel do leitor no processo de interpretação literária. Diferentemente das abordagens tradicionais centradas no autor ou no texto, essa teoria coloca o leitor no centro da experiência literária, reconhecendo sua influência na construção do significado. Na sala de aula de português para estrangeiros, essa perspectiva se torna especialmente relevante, pois permite que o processo de aprendizagem seja moldado pelas experiências e repertórios dos alunos, facilitando uma interpretação mais pessoal e comunicativa.

A Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1979) representa uma contribuição significativa para os estudos literários ao introduzir a valorização da historicidade e a pluralidade de interpretações. Tendo em consideração o conceito de horizonte de expectativas, mostra-se como a leitura é um ato dinâmico e interativo, que transforma o leitor e o texto. A proposta enfatiza a importância de integrar a recepção histórica de uma obra para uma compreensão mais completa e rica de seu significado, o que amplia os horizontes da crítica literária e favorece a compreensão sobre o papel da literatura na cultura e na história.

Karlheinz Stierle explica de maneira clara e sucinta:

O ponto de vista da recepção, das formas de apropriação da literatura por seus leitores tem ultimamente motivado um novo interesse pela história da literatura. A recepção tornou-se o problema fundamental da literatura desde que Hans Robert Jauss, em sua lição inaugural na Universidade de Konstanz, em 1967, exigiu a renovação da história da literatura, dando a prioridade analítica ao aspecto da recepção sobre os da produção e da representação (*Darstellung*). Jauss o fez contrapondo-se, de um lado à reflexão formalista e estruturalista, interessada apenas pela estruturação imanente, ‘verbal’, do texto e que compreendia a produção, fundamentalmente, como organização de estruturas e, do outro, à estética marxista da representação, que tomava apenas o ‘reflexo’ como a tarefa legítima da literatura (Stierle, 1979, p. 133-134).

Essa teoria se estabelece como uma resposta ao formalismo estruturalista, ao deslocar o foco da interpretação do texto ou do autor para o leitor – preocupou-se em subverter a tradicional abordagem autor-texto, posicionando o leitor como cocriador de significados. No aspecto didático, especialmente no ensino de português como língua estrangeira, essa abordagem pode permitir que a experiência de leitura seja vivida de forma única e pessoal pelos alunos, baseando-se em seus próprios repertórios culturais e expectativas.

Hans-Georg Gadamer (2007), em sua hipótese hermenêutica, defende que a interpretação é sempre influenciada pelo contexto histórico e cultural do intérprete, ou seja, do leitor. Esse entendimento é essencial para a aplicação da estética da recepção em sala de aula, pois reconhece que a compreensão de um texto literário é moldada pelas experiências e pelo horizonte de expectativas de cada aluno (caso as experiências do aluno e o conhecimento de mundo não apareçam em um primeiro momento, contextualiza-se o material para auxiliá-los – essa foi a perspectiva adotada nesta pesquisa). Esse enfoque cria uma didática dialógica, em que as interpretações dos alunos são honradas e discutidas, tornando o aprendizado mais significativo. A hermenêutica, particularmente o postulado de Hans-Georg Gadamer (2007), oferece uma base sólida para compreender essa interação entre leitor e texto.

Dessa forma, compreende-se que o aprendizado de uma nova língua está intimamente relacionado à integração entre contextos linguísticos e culturais. A incorporação da estética da recepção no ensino de literatura, nesse sentido, favorece a construção de um espaço pedagógico dialógico, em que as experiências socioculturais dos estudantes são valorizadas e mobilizadas na interpretação dos textos.

A estética da recepção de Iser (1978) insere-se como um método neste estudo na área de PLE, visto que possibilita valorizar a subjetividade do aluno e promovê-lo como participante ativo no processo de construção de sentido, conforme propõe Iser (1978), ao reconhecer o papel do leitor como coautor na produção textual. Nessa conjuntura, a relação se percebe dinâmica, o que proporciona que o processo de ensino-aprendizagem seja adaptado às

necessidades e expectativas individuais dos alunos. Esse enfoque metodológico, ao acolher as opiniões e interpretações dos alunos, promove uma aprendizagem mais significativa e engajada.

## 2.5 Conceitos-chave na Estética da Recepção

### 2.5.1 Vazios da Leitura e a Indeterminação

Um dos conceitos centrais na estética da recepção é a ideia de “vazios” na leitura: “[...] lacunas que marcam enclaves no texto e demandam serem preenchidos pelo leitor” (Iser, 1999, p. 107) – elementos do texto que não são explicitamente definidos, deixando espaço para que o leitor os preencha com suas próprias interpretações. Esse processo de preencher lacunas é vital para a indeterminação do texto, no qual o significado não é fixo e sim negociado entre texto e leitor.

O texto literário é substancialmente um “esquema” ou um “conjunto de instruções” que só se completa quando é lido e interpretado por um leitor. As lacunas, segundo Iser (1978, p. 34), “[...] não são meras ausências de significado, mas sim estímulos para que o leitor participe ativamente da construção do sentido”. Assim, a leitura torna-se um ato criativo, em que o leitor projeta suas expectativas e experiências sobre o texto, resultando em uma interpretação única e pessoal.

Do mesmo modo, são os vazios, a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo da leitura. Aqui como ali, esta carência nos joga para fora, ou seja, a indeterminabilidade, ancorada na assimetria do texto com o leitor, partilha com a contingência – o *no-thing* da inter-relação humana – da função de ser constituinte da comunicação (Iser, 1979, p. 88).

O conceito de leitor implícito é central na teoria de Iser. Ele descreve um leitor idealizado que o texto pressupõe e orienta, guiando a interpretação conforme a estrutura e os sinais deixados pelo autor. Não se trata do leitor real, mas de uma figura projetada pelo texto, um “modelo ideal” que direciona as respostas e interpretações esperadas. É como se o texto moldasse previamente o papel do leitor, oferecendo pistas, lacunas e estruturas que convidam à participação interpretativa. Assim, o leitor implícito é essencial para compreender como a literatura comunica e como ela cria uma interação dinâmica entre texto e leitor.

Outro conceito valoroso é o de horizonte de expectativas. Iser (1978, 1979) explica que o leitor traz consigo expectativas baseadas em suas experiências passadas com outros

textos e contextos culturais e a interação entre o texto e essas expectativas cria uma dinâmica de antecipação e surpresa. As expectativas do leitor influenciam como ele interpreta e reage ao texto; as negações, os vazios e as supressões – instrumentos de controle – incitam surpresa e antecipação e o texto pode confirmar ou desafiar essas expectativas, criando uma experiência de leitura dinâmica e envolvente. “A assimetria entre texto e leitor, ao invés, não é determinada de antemão e esta própria indeterminação introduz as múltiplas possibilidades de comunicação” (Iser, 1979, p. 89).

No ensino de português para estrangeiros, reconhecer e explorar esses vazios permite que os alunos se envolvam de maneira mais profunda com o texto, aplicando seu repertório pessoal e cultural para dar significação às ambiguidades. Para isso, pode-se utilizar estratégias, como a escolha de textos literários com significados abertos, a promoção de discussões interpretativas e a proposição de atividades que incentivem os alunos a preencherem lacunas narrativas, imaginarem contextos ou criarem finais alternativos. Além disso, trabalhar com perguntas reflexivas, explorar conexões culturais e utilizar recursos multimodais, como imagens e músicas, amplia a compreensão e estimula a criatividade. Esse processo enriquece a interpretação e desenvolve a habilidade crítica dos alunos, tornando a leitura um espaço dinâmico de construção conjunta de significados, em consonância com os princípios da proposta teórica.

### 2.5.2 Horizonte de expectativas e repertório

O conceito de horizonte de expectativas, apresentado por Hans Robert Jauss (1982), refere-se às expectativas prévias que um leitor traz para a leitura de um texto, baseadas em seu conhecimento prévio, experiências culturais e gênero literário; essas expectativas moldam a maneira como o texto é recebido e interpretado. O repertório, por sua vez, é o agrupamento de conhecimentos e experiências que o leitor utiliza para interagir com o texto. A compreensão de um texto literário depende, na maioria, do diálogo entre o horizonte de expectativa do leitor e as possibilidades interpretativas oferecidas pelo texto (Jauss, 1982). Assim, a leitura é concebida como um ato de interação entre o texto e o leitor, no qual as expectativas do leitor são confirmadas, desafiadas ou transformadas pela experiência da leitura.

Outro aspecto a se considerar é a concepção de que a recepção literária é um processo histórico e, portanto, a interpretação de uma obra muda ao longo do tempo, conforme mudam os horizontes de expectativa das sucessivas gerações de leitores. Desse modo, uma obra literária só adquire seu significado pleno quando é vista em sua história de recepção, ou seja,

na maneira como foi lida e interpretada por diferentes comunidades de leitores ao longo do tempo (Jauss, 1982). Esse enfoque desafia a ideia de que o significado de um texto é fixo e imutável, sugerindo, em vez disso, que o significado literário é sempre provisório e sujeito a revisões à medida que novos leitores trazem novos olhares para a obra.

Essa teoria também tem implicações importantes para a crítica literária, em razão de que defende que o crítico deve ponderar não apenas sobre o texto em si, mas sobre a história de sua recepção, a fim de compreender plenamente seu significado e seu impacto cultural. A crítica literária que ignora a recepção histórica de uma obra perde de vista a riqueza de significados que essa obra pode ter adquirido ao longo do tempo. Nesse sentido, a crítica literária torna-se uma prática que envolve a análise textual e a reconstrução do diálogo entre o texto e seus leitores em diferentes contextos históricos<sup>8</sup>.

Dessa maneira, Jauss expande as ideias de Iser ao considerar o impacto histórico das obras literárias. Ele sugere que a literatura deve ser percebida como uma interlocução entre o passado e o presente, no qual a recepção de uma obra é inspirada por seu “horizonte de expectativas” (Jauss, 1979), ou seja, pelas normas e convenções literárias da época em que foi escrita e pela forma como os leitores subsequentes a interpretam ao longo do tempo. Essa perspectiva histórica é crucial para entender a evolução da interpretação literária (Jauss, 1970). No contexto do ensino de português para estrangeiros, o horizonte de expectativas dos alunos é frequentemente influenciado por suas experiências linguísticas e culturais anteriores. Incorporar essa noção na didática significa reconhecer que cada aluno interpreta o texto de uma maneira única, com base em seu repertório pessoal.

Para Wolfgang Iser (1996a), a literatura é um processo de interação entre leitor e texto, no qual o leitor preenche as lacunas com seu conhecimento e imaginação, colaborando na/com a construção de significados. Esse processo de leitura se caracteriza por uma constante dialética de antecipação e retenção, em que o leitor ajusta continuamente sua compreensão dos horizontes do texto. Iser (1996a) destaca as lacunas e ambiguidades presentes no texto, que se relacionam às inferências estabelecidas pelo leitor durante a leitura, sejam elas implícitas ou explícitas. Isso confere ao leitor a tarefa de preencher esses espaços,

---

<sup>8</sup>De acordo com essa explicação de caráter estético-recepcional, reúnem-se, no prazer estético, um efeito perfeitamente sensível e um de ordem intelectual. Mas a experiência estética não se esgota em um ver cognoscitivo (*aisthesis*) e em um reconhecimento perceptivo (*anamnesis*): o expectador pode ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (*katharsis*). Essa descoberta e justificação do prazer catártico, com a qual Aristóteles corrigia o “mecanismo do efeito direto”, sobre o qual Platão apoiara sua condenação da arte, é por certo a herança mais provocante da teoria da antiga do poético. Dela se poderia dizer (o que a estética psicanalítica apenas confirmou) que “nos deu a única resposta até hoje convincente sobre a questão de por que a contemplação do mais trágico acontecimento nos causa o mais profundo prazer” (Jauss, 1979, p. 65).

recorrendo aos seus próprios conhecimentos de mundo, criatividade imaginativa e saberes de forma geral. Assim sendo:

Mais instrutivo seria analisar o que sucede quando lemos um texto. Pois é só na leitura que os textos se tornam efetivos, e isso vale também, como se sabe, para aqueles cuja ‘significação’ já se tornou tão histórica que já não tem mais um efeito imediato, ou para aqueles que só nos ‘tocam’ quando, ao constituirmos o sentido na leitura, experimentamos um mundo que, embora não exista mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender (Iser, 1996a, p. 48).

Silviano Santiago (2019) introduz o conceito de “entre-lugar”, que representa a posição cultural híbrida resultante da interação entre diferentes culturas. Tal noção ressoa diretamente com a proposta deste estudo, pois o ensino de PLE mediado por textos literários cria espaços de negociação simbólica entre o idioma-alvo e os repertórios culturais dos aprendizes. Ao integrar a teoria do efeito estético de Iser (1996a, 1999), compreende-se que a leitura literária, nesse contexto, não apenas ativa processos interpretativos, mas também articula identidades em trânsito, marcadas por tensões e hibridismos culturais — processo que Iser (1996b) descreve como *translatability*. Dessa forma, o espaço de leitura em sala de aula se configura como um entre-lugar potente para o desenvolvimento linguístico e intercultural.

### 3 METODOLOGIA

O estudo das características dos textos literários pode tornar o ensino de PLE mais produtivo, aproveitando todas as potencialidades desses textos como materiais autênticos. O conhecimento específico da área literária contribuirá para a elaboração de materiais didáticos que adotem uma abordagem humanística e intercultural, com foco na compreensão e na comunicação dos alunos.

A metodologia deste trabalho envolve as seguintes etapas: i) pesquisa bibliográfica; ii) elaboração de material didático; e iii) pesquisa de observação, isto é, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem na sala de aula das disciplinas LET 204 oferecidas na UFV.

Os dados foram analisados levando em consideração a aplicabilidade do material didático elaborado, sobre o qual é necessário enfatizar que cada etapa proposta (contextualização, compreensão e expansão) tem uma atribuição relevante, provocando diversos tipos de interação comunicativa na sala de aula e manifestando sua eficiência no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Em cada uma dessas etapas foi mobilizado um conceito com um propósito específico: na primeira etapa, o repertório; na segunda, os aspectos e conceitos inerentes à Teoria do Efeito Estético de Iser (1978) e ao que denominamos *reconhecimento-leitor*<sup>9</sup>; e, na etapa final, verificamos se houve uma aprendizagem significativa (Ausubel; Novak; Hanesian, 1978) e se foram identificadas as potencialidades dos textos literários nesse contexto.

Ressalta-se que, do ponto de vista metodológico, promove-se um diálogo entre linguística e literatura, assinalando a importância de abordagens interdisciplinares no ensino de PLE. Ao contextualizar, compreender e expandir o uso de textos literários, espera-se que os estudantes estrangeiros adquiram um conhecimento pragmático e intercultural mais aprofundado, aprimorando a compreensão e a expressão comunicativa em português.

Foram empreendidas análises das sequências didáticas elaboradas (atividades inéditas desenvolvidas por esta autora), as quais foram planejadas para promover diversos tipos de interação comunicativa na sala de aula. Buscou-se confirmar sua eficácia no desenvolvimento da *aprendizagem significativa* dos estudantes (Ausubel; Novak; Hanesian, 1978) e revelar as possíveis potencialidades dos textos literários.

Abaixo, estão expostos os procedimentos metodológicos:

---

<sup>9</sup>Conceito proposto por esta autora.

Quadro 4 – Procedimentos metodológicos

<b>Seção</b>	<b>Descrição</b>	<b>Aspectos Principais</b>
<b>Natureza da Pesquisa</b>	Pesquisa qualitativa, interpretativista, descritiva.	- Foco em práticas pedagógicas envolvendo textos literários no ensino de PLE; - Estudo de caso na UFV.
<b>Contexto da Pesquisa</b>	Aulas de PLE na UFV: disciplina Português para Estrangeiros (LET 204), voltada para os alunos em mobilidade internacional com estudantes estrangeiros em imersão cultural.	- Integração de textos literários ao currículo; - Impacto no aprendizado e na compreensão cultural dos alunos.
<b>Corpus</b>	Textos literários brasileiros dos gêneros crônica e poesia, além de materiais didáticos próprios. Transcrições de interações em sala e produções escritas dos alunos	- Gêneros: poesia e crônica; - Transcrições, questionários e produções dos alunos como parte do <i>corpus</i> .
<b>Instrumentos de Coleta</b>	Ferramentas para obtenção de dados sobre a aplicabilidade no uso do material didático e dos textos literários.	- Questionários; - Produções escritas e orais dos alunos; - Gravadores para posterior transcrição de trechos significativos das aulas.
<b>Perfil dos Alunos</b>	Diversidade de nacionalidades e níveis de proficiência.	- Idades variadas, maioria adulta jovem; - Interesse em aprofundar conhecimentos sobre língua e cultura brasileiras.
<b>Critérios de Análise</b>	Diretrizes para análise dos dados e avaliação dos resultados.	- Interação com o material didático; Relevância temática, cultural e linguística; - Lacunas interpretativas como foco; - Seleção de textos que promovam engajamento.
<b>Análise dos Dados</b>	Estratégias para interpretar os dados coletados.	- Análise qualitativa de conteúdo; - Triangulação de dados.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem natureza qualitativa, cuja abordagem, de acordo com Chizzotti (1991), baseia-se na ideia de que existe uma conexão dinâmica entre o mundo real e o sujeito, marcada por uma relação de interdependência e um vínculo inseparável entre o que é objetivo e a subjetividade humana. Esse autor também destaca que os dados não podem ser tratados como elementos fixos, isolados ou neutros; pelo contrário, representam fenômenos que

emergem em um contexto relacional em constante fluxo, carregados de significados e moldados pelas interações criadas pelos indivíduos em suas ações.

Ademais, este trabalho adota uma orientação interpretativista (Walsham, 1995). A escolha pelo caráter interpretativista para tratar os textos literários, especificamente crônicas e poesias, nas aulas de Português como Língua Estrangeira na Universidade Federal de Viçosa, justifica-se pela necessidade de se compreender as múltiplas interpretações e significados atribuídos pelos aprendizes às experiências literárias em sala de aula. Como aponta Walsham (1995), nesse tipo de estudo, o pesquisador não descreve fatos absolutos, mas interpretações baseadas nas percepções e interações dos sujeitos envolvidos no processo para assegurar a credibilidade. Deve atentar-se em descrever detalhadamente como os resultados foram alcançados, respeitando o contexto em que os dados foram gerados e analisados. Assim, tal paradigma alinha-se ao nosso escopo, permitindo a captação das nuances das interações entre os aprendizes, os textos literários e o processo de ensino-aprendizagem.

A dissertação inclui a produção e a aplicação de material didático elaborado pela autora, com o intuito de avaliar a eficácia dos gêneros literários, fundamentando-se nas lacunas interpretativas propostas por Wolfgang Iser (1978), que orientam as atividades. O material didático produzido ambiciona facilitar a compreensão dos textos literários, ao mesmo tempo que promove interação, trocas de ideias e interpretações dos alunos, criando um ambiente dinâmico de aprendizagem.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Universidade Federal de Viçosa (UFV) tem se consolidado ao longo dos anos, impulsionado pelo processo de internacionalização da instituição. Inicialmente, as atividades de PLE eram desenvolvidas de maneira pontual, por meio de projetos de extensão e iniciativas de professores do Departamento de Letras, para atender à demanda de estudantes estrangeiros que ingressavam na universidade.

Com o crescimento do número de alunos internacionais, especialmente a partir de 2015, a UFV passou a institucionalizar essas ações, resultando na oferta regular de disciplinas específicas, como a LET 304 – Ensino de Português como Língua Estrangeira, que aborda abordagens no ensino-aprendizagem de português para estrangeiros, conceitos de língua e de linguagem, interculturalidade nas aulas de PLE e gêneros textuais. Além disso, a universidade tem promovido a formação de professores na área, consolidando-se como um espaço propício

para a discussão e implementação de políticas de ensino voltadas à diversidade linguística e cultural. Essa trajetória reflete o compromisso da UFV com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e interculturais, alinhadas às demandas de um ambiente acadêmico cada vez mais globalizado (Chaves; Heitor-Sampaio, 2021).

Dessa forma, o contexto dessa pesquisa é o das aulas de PLE da UFV, instituição federal de ensino localizada na cidade de Viçosa, região Sudeste, no estado de Minas Gerais, Zona da Mata, especificamente as aulas da disciplina LET 204, que contam com a participação de alunos estrangeiros em diferentes níveis de proficiência na língua portuguesa. Propõe-se investigar como o uso de crônicas e poesias brasileiras, acompanhados de material didático personalizado, pode influenciar a compreensão dos alunos sobre essas obras e como as lacunas interpretativas (Iser, 1978) podem ser utilizadas para promover uma apreensão mais profunda do texto. O estudo foi desenvolvido em um ambiente de imersão cultural, proporcionando uma interação entre língua e cultura brasileira.

### **3.3 Composição e critério de seleção do *corpus* –**

O *corpus* foi construído a partir das atividades realizadas por alunos não nativos durante as aulas de Português como Língua Estrangeira na Universidade Federal de Viçosa. As produções analisadas incluem questionários e poemas e crônicas elaborados pelos participantes em resposta às sequências didáticas planejadas.

Os materiais desenvolvidos foram selecionados e avaliados com base na Teoria da Recepção, proposta por Wolfgang Iser (1976), mobilizada principalmente na etapa de compreensão. Nessa etapa, buscamos explorar como os alunos interagiram com os textos literários, especialmente com relação às lacunas interpretativas e às aceções que emergiram dessas interações.

Na etapa de contextualização, o foco foi a mobilização do repertório dos alunos, permitindo que eles relacionassem os textos a suas vivências, conhecimentos prévios e contextos culturais. Já na etapa de expansão, observamos a aplicabilidade prática e a manifestação das potencialidades dos textos literários em aula, promovendo uma aprendizagem significativa, conforme a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968).

O critério principal para a seleção do *corpus* foi sua relevância para os objetivos da dissertação: compreender o impacto do uso dos textos literários (crônicas e poemas) no desenvolvimento de competências linguísticas, literárias e interculturais. Assim, os

questionários e as produções literárias dos alunos foram essenciais para captar as interpretações e experiências no/do processo de ensino-aprendizagem, com foco na interação entre o aluno e o texto literário.

Além disso, o *corpus* reflete a diversidade do grupo, composto por alunos de diferentes nacionalidades, idades e níveis de proficiência. Essa heterogeneidade enriqueceu a análise ao trazer diferentes perspectivas culturais e linguísticas e possibilitar a observação das nuances do impacto das lacunas interpretativas no ensino de PLE e da eficácia dos materiais didáticos produzidos.

### 3.4 Perfil dos alunos

Os participantes da pesquisa são estudantes estrangeiros matriculados na disciplina LET-204(Português para Estrangeiros), oferecida pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. O grupo possui perfis diversos em termos de nacionalidade, faixa etária e nível de proficiência em português, sendo a maioria de nível básico ou intermediário. Suas principais motivação para o aprendizado incluem o aprimoramento da língua e a integração à cultura brasileira. As nacionalidades dos participantes incluem países da América Latina (Colômbia) e da Europa (Alemanha e França), retratando uma diversidade de experiências culturais e acadêmicas.

Na tabela abaixo, encontra-se o resumo das informações fornecidas pelos estudantes. O questionário aplicado com vistas a traçar o perfil dos respondentes continha um total 21 questões, distribuídas entre abertas e de múltipla escolha.

Tabela 1 – Perfil dos alunos

<b>1. Resumo das características dos participantes</b>	
<b>Aspecto</b>	<b>Detalhes</b>
Quantidade de participantes (PA)	9
Idade	22 (3), 23 (4), 24 (2)
País de origem	Colômbia (6), Alemanha (2), França (1)
Área de Estudo	Medicina Veterinária, Zootecnia, Entomologia, Gestão de Recursos Naturais e Engenharia de Alimentos.
Quanto tempo pretende ficar no Brasil	3 meses (1), 4 meses (1), 6 meses (2), 7

	meses (4), 2 meses (1).
<b>2. Nível de proficiência em português</b>	
<b>Nível</b>	<b>Quantidade de PA</b>
Básico	7
Intermediário	2
Avançado	0
<b>3. Expectativas sobre o que deseja fazer no tempo que vai passar no Brasil</b>	
<b>Expectativas</b>	<b>Quantidade de PA</b>
Aprender o idioma	9
Conhecer a cultura brasileira	8
Fazer amigos	6
Trabalhar e adquirir experiências profissionais	4
Participar de projetos acadêmicos	3
Explorar a fauna, flora e culinária brasileira	4

Fonte: Elaborada pela autora.

### 3.5 Critérios e estratégias de análise

A análise foi empreendida com base em uma combinação de critérios qualitativos e interpretativistas, com ênfase nos aspectos destacados no quadro a seguir, os quais orientaram a interpretação dos dados gerados ao longo da sequência didática.

Quadro 5 – Temas e critérios e de análise

<b>Interação com o Material Didático</b>	Verificar como os alunos interagem com os materiais didáticos elaborados pela autora, pensados a partir da Teoria do Efeito Estético (Iser, 1996a, 1999), e seu impacto na compreensão dos textos literários e na construção do significado.
<b>Lacunas Interpretativas (Iser, 1978)</b>	Avaliar como as ausências são preenchidas pelos alunos, observando como eles constroem interpretações durante as atividades propostas.

<b>Desenvolvimento de Competências Linguísticas e Interculturais</b>	Observar como o material didático pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais dos alunos, avaliando sua capacidade de interagir e compreender aspectos culturais presentes nas crônicas e poesias brasileiras.
<b>Percepção dos Alunos</b>	Entender as percepções sobre a eficácia do material didático e sobre o impacto da abordagem literária na sua aprendizagem.
<b>Produções dos Alunos (escritas e orais)</b>	Constatar como o uso do material didático contribuiu ou não para a formação de significados e para a interpretação dos textos literários.

Fonte: Elaborado pela autora.

As estratégias incluíram a análise de conteúdo das produções dos estudantes, das interações em sala de aula e das respostas obtidas nos questionários e entrevistas. A triangulação dos dados produzidos pelos alunos ao responderem os questionários, atividades escritas e orais propostas em sala permitirá um diagnóstico rico e detalhado sobre a eficácia do material didático e sua influência no processo de aprendizagem.

### 3.6 Produção dos materiais didáticos

As sequências didáticas foram pensadas tendo como suporte a ótica do efeito estético, em que os leitores interagem com os textos, construindo significados e respondendo a eles – fenômeno conhecido como *reader-response*. Ainda, foram fundamentadas na concepção didática proposta por Acquaroni (2007), que prevê o desenvolvimento dos materiais didáticos em três etapas: contextualização, compreensão e expansão.

Na *contextualização*, *preparação* ou *enquadramento*, busca-se ativar os conhecimentos prévios dos alunos, linguísticos e socioculturais, proporcionando-lhes informações relevantes para a compreensão do texto e favorecendo a tomada de posição cultural e pessoal. A segunda etapa, denominada *descoberta e compreensão*, envolve a aplicação dos conteúdos abordados anteriormente, com foco na localização e retenção de vocabulário, na relação do texto com outros contextos e na avaliação da compreensão e organização das informações. Por fim, na etapa de *expansão*, são desenvolvidas atividades que integram o que foi trabalhado anteriormente, promovendo tarefas de expressão e interação oral e escrita, de modo a ampliar, reforçar ou consolidar os conhecimentos adquiridos. Nessa

fase, também são incorporadas práticas que estimulam a comunicação e a interação intercultural.

Dessa maneira, construímos as atividades, como apresentado no quadro 6.

Quadro 6 – Sequências didáticas – Poema e Crônica

<b>Gênero Textual</b>	<b>Aulas</b>	<b>Duração</b>	<b>Etapas</b>	<b>Atividades</b>
<b>Poema</b>	4 aulas	1h40min/cada	<b>Contextualização (Aulas 1 e 2)</b>	Discussão sobre o gênero poema (características, exemplos, significados culturais); debates sobre experiências com poesia.
			<b>Compreensão (Aula 3)</b>	Leitura e análise do poema <i>Família</i> , de Carlos Drummond de Andrade; discussão sobre o tema, entendimentos e sentidos; vocabulário e interpretação.
			<b>Expansão (Aula 4)</b>	Criação de poemas pelos alunos; apresentações dos poemas em sala de aula; reflexões sobre os temas escolhidos e os estilos adotados.
<b>Crônica</b>	3 aulas	1h40min/cada	<b>Contextualização (Aula 1)</b>	Introdução ao gênero crônica; características principais; contextualização do autor e do texto trabalhado ( <i>Minas Enigma</i> , de Fernando Sabino).
			<b>Compreensão (Aula 2)</b>	Leitura e análise de <i>Minas Enigma</i> ; discussão sobre o vocabulário, mensagem e interpretação; criação de uma minicrônica pelos alunos.
			<b>Expansão (Aula 3)</b>	Apresentação das cidades dos alunos, incluindo expressões típicas e aspectos culturais; debate sobre identidade cultural e linguística.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de serem alunos de nível básico, o trabalho com o poema mostrou-se viável e enriquecedor do ponto de vista linguístico e literário. Isso se deve, em grande parte, à abordagem gradual das sequências didáticas, que contemplaram momentos de contextualização, leitura mediada e produção criativa. O uso de estratégias como discussão prévia sobre o gênero, exploração de vocabulário essencial e associação com experiências pessoais dos alunos favoreceu a construção de sentido mesmo com um repertório limitado em língua portuguesa. Além disso, o caráter subjetivo e afetivo do poema “*Família*”, de Carlos Drummond de Andrade, possibilitou múltiplas interpretações, permitindo que os alunos projetassem suas próprias experiências e visões culturais, o que gerou engajamento e contribuiu para o desenvolvimento da leitura crítica e da expressão pessoal em língua adicional.

### 3.6.1 Descrição das atividades – Primeira sequência didática – Poema *Família*, de Carlos Drummond de Andrade

É importante contextualizar algumas informações sobre Carlos Drummond de Andrade para justificar nossa escolha. Drummond, poeta mineiro, foi uma figura central na segunda fase do modernismo brasileiro. Sua poesia é caracterizada pela liberdade formal e pela abordagem de temas sociopolíticos. No entanto, o que mais se destaca em seus textos são os temas do cotidiano, que, embora culturalmente enraizados, conseguem alcançar uma dimensão universal.

#### 3.6.1.1 Etapa de contextualização

As atividades propostas inicialmente visam estimular habilidades de observação e interpretação visual, enquanto introduzem uma conversa sobre o conceito de família. Os alunos serão apresentados a duas imagens (ver Apêndice B, atividades de 1 a 5), que mostram duas famílias: uma que vive no campo e outra, na cidade. A seguir, responderão a perguntas que os levarão a refletir sobre os elementos e a dinâmica familiar. Essa atividade servirá como um aquecimento para o tema do poema.

A proposta tem como objetivo estimular a habilidade de leitura e compreensão de textos narrativos, ao mesmo tempo que explora a vida no campo como uma introdução ao tema familiar. Os alunos serão convidados a ler um breve resumo de um artigo sobre a vida rural e a urbana para responder a perguntas específicas sobre seu conteúdo. Essa tarefa busca

aproximar os alunos com o ambiente campestre e familiar, preparando-os para a leitura e compreensão do poema.

Essas atividades iniciais fornecem um suporte sólido para a discussão e a análise aprofundada do poema, permitindo que os alunos se envolvam com o tema e desenvolvam suas habilidades de observação, interpretação e compreensão textual. São utilizados os conceitos de repertório (Iser, 1978) e de horizonte de expectativas (Jauss, 1979) para mobilizar e ativar os conhecimentos de mundo, ou prévio, dos alunos. Essa etapa inicial busca proporcionar uma fundamentação inicial ao mobilizar experiências e referências prévias em relação aos textos literários. Segundo Jauss (1994), o horizonte de expectativas dos leitores é construído com base em suas vivências culturais, sociais e históricas. Assim, beneficiar-se o repertório dos alunos ajuda a criar uma conexão inicial com o texto literário.

### 3.6.1.2 *Etapa de compreensão*

A etapa seguinte (ver Apêndice B, atividades de 2 a 10) consiste na disponibilização do poema *Família* em vídeo, no qual uma menina o lê e teatraliza. Após essa experiência auditiva, os alunos realizarão a leitura em voz alta, com o propósito do desenvolvimento das habilidades de escuta e leitura, bem como a familiarização com o ritmo e a linguagem poética. Essa atividade também facilita a compreensão auditiva e a prática da leitura.

Para enriquecer o vocabulário dos alunos e promover a compreensão do texto, eles serão incentivados a listar palavras desconhecidas do poema e procurar seus significados em fontes como dicionários ou o Google. Isso contribuirá para a compreensão textual e a ampliação do vocabulário. No momento seguinte, os alunos categorizarão as palavras listadas do poema de acordo com suas características (pessoas, animais, objetos, sentimentos, ações, cores), o que auxiliará na organização e compreensão do vocabulário.

Posteriormente, será realizada uma análise literária focada na repetição como recurso estilístico, com ênfase na sentença recorrente “É a mulher que trata de tudo”. Os alunos discutirão o propósito e o impacto dessa repetição na poesia, ampliando a compreensão sobre recursos estilísticos e sua influência na mensagem poética. Em complemento, os estudantes refletirão sobre a personagem central do poema, a “mulher que trata de tudo”, discutindo seu papel e importância na dinâmica familiar. Essa ação promoverá a análise crítica dos papéis sociais representados na obra.

Por fim, os alunos interpretarão versos específicos do poema, como “Branco! Mas a esperança sempre verde”, discutindo seus significados dentro do contexto cultural brasileiro e

explorando as figuras de linguagem presentes. Essas atividades colaboram para o desenvolvimento de habilidades interpretativas, críticas e linguísticas dos alunos, além de proporcionarem uma compreensão mais profunda e contextualizada da obra poética em estudo. A partir da teoria de Wolfgang Iser (1996a), esta etapa promove a interação ativa dos alunos com os textos literários, estimulando a leitura como um ato de preenchimento de lacunas e construção de sentido. A noção de leitor implícito permite compreender como o texto direciona as interpretações dos leitores e convida a uma experiência de leitura significativa.

### 3.6.1.3 Etapa de expansão

Essa etapa (ver Apêndice B, atividade 11) está precisamente relacionada ao exercício de número 11. Contudo, nessa atividade culmina as demais, pois nela serão abordados todos os assuntos tratados nas aulas anteriores, ou seja, os alunos se comunicarão de fato. Para isso, utilizarão: escrita, fala, leitura e escuta ativa. O principal objetivo é desenvolver a capacidade de expressão e descrição em português, com o uso de substantivos e adjetivos, e fortalecer as habilidades de comunicação e interpretação. Ao relacionar a linguagem a memórias pessoais e visuais, essa tarefa promove a criatividade e a conexão emocional dos alunos com a língua. São promovidas atividades que incentivam os alunos a dialogarem sobre suas interpretações e experiências de leitura, enriquecendo a compreensão coletiva.

A troca de ideias permite que os participantes revisitem o texto sob diferentes perspectivas, aprofundando seu entendimento. Como ressaltam Ausubel, Novak e Hanesian (1978), a aprendizagem significativa está diretamente relacionada às trocas comunicativas e à interação social. Essas trocas são fundamentais para o aprendizado, pois é pelo diálogo que se constroem novos sentidos e se consolida o conhecimento no ensino de PLE.

### 3.6.2 Descrição das atividades – Segunda sequência didática – Crônica *Minas Enigma*, de Fernando Sabino (2008).

Fernando Sabino é um dos grandes nomes da literatura brasileira do século XX. Mineiro de Belo Horizonte, destacou-se como cronista, romancista e contista, sempre com um olhar sensível e cheio de humor para as situações do cotidiano. Suas crônicas têm uma linguagem leve e acessível, mas conseguem despertar ponderações profundas sobre a vida, os costumes e as relações humanas. Pensando nisso, esta sequência didática trabalha o gênero

crônica, englobando a riqueza da linguagem brasileira e as variações culturais do país, e estimula a produção criativa dos alunos.

Pensando nisso, essa sequência didática trabalha o gênero crônica, destacando a riqueza da linguagem brasileira e as variações culturais do país, além de estimular a produção criativa dos alunos. A abordagem adotada segue o modelo de Acquaroni (2007), que propõe a organização das atividades em etapas progressivas de contextualização, compreensão e expansão.

Nesta sequência, a etapa de contextualização busca ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero crônica e a realidade sociocultural mineira (Jauss, 1994). Já a etapa de compreensão envolve leitura crítica e análise do estilo narrativo de Sabino, explorando suas nuances e humor característico (Iser, 1996). Por fim, a etapa de expansão incentiva a produção de textos próprios, permitindo que os alunos apliquem o conhecimento adquirido em uma prática significativa de escrita criativa e trocas comunicativas (Ausubel, 1978)

#### *3.6.2.1 Etapa de contextualização*

Na primeira aula, que corresponde à etapa de contextualização, começamos com a atividade “Trocando Expressões” (ver Apêndice E, atividades de 1 a 6). Aqui, os alunos compartilham expressões típicas de seus países ou regiões, explicando o que significam e em quais contextos são usadas. Elas são registradas em uma tabela coletiva, o que propicia uma investigação sobre as semelhanças e diferenças linguísticas e culturais entre os participantes. Essa troca inicial contribui para criar um clima de integração e curiosidade.

Em seguida, os alunos participam da atividade “Descobrimo e Praticando os Sons”, que apresenta os diferentes sotaques do Brasil em um material baseado em um artigo da *Revista Super Abril*. Nesse momento, eles conhecem algumas gírias e bordões populares brasileiros, como “sextou”, “treta”, “perrengue” e “lacrou”, e realizam exercícios para associá-los aos seus significados. A ideia é que se familiarizem com a diversidade da linguagem falada no Brasil.

Ainda nessa aula, temos a atividade “Descobrimo o Mineirês”, que explora expressões típicas de Minas Gerais, como “uai”, “trem”, “num dá conta não!” e “bão demais”. Após discutirem coletivamente os significados e usos, os alunos levam uma tarefa para casa: assistir a vídeos de mineiros conversando de forma espontânea e identificar cinco sentenças ou palavras que chamaram a atenção, avaliando a dificuldade de compreensão.

### 3.6.2.2 *Etapa de compreensão*

A segunda aula (ver Apêndice E, atividades de 1 a 6) é dedicada à etapa de compreensão. Ela começa com a atividade “Leitura Individual da Crônica”, em que cada aluno lê uma crônica selecionada de Fernando Sabino, sinalando as palavras/sentenças desconhecidas e circulando as que qualificam como mineiras ou tipicamente brasileiras. Logo depois, em “Leitura Coletiva e Discussão”, esses termos são debatidos em grupo e os significados descobertos são registrados em cadernos para enriquecer o vocabulário de todos.

Na sequência, os alunos realizam a atividade “Substituição de Expressões Mineiras”, na qual escolhem três citações regionais da crônica e as substituem por equivalentes em português padrão. Eles refletem sobre como essa mudança pode alterar o significado ou o tom do texto, percebendo a importância das variações linguísticas na literatura.

Além disso, nessa etapa, os alunos assistem a vídeos que abordam as variações linguísticas do Brasil. Durante a atividade “Variações Linguísticas”, eles reconhecem e registram características marcantes das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, ampliando o conhecimento sobre as especificidades culturais e linguísticas de cada região.

Para finalizar, temos a “Produção de Crônica”. Cada aluno escreve sua própria crônica com base em uma situação engraçada ou confusa que tenha vivenciado, seja no Brasil, em seu país de origem ou em outro local onde se fale português. Um roteiro básico é oferecido para ajudar na organização do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.

### 3.6.2.3 *Etapa de expansão*

Na terceira aula (ver Apêndice E, atividade 7), iniciamos a etapa de expansão. A atividade “Reflexão Cultural” propõe que os alunos reflitam sobre os elementos culturais de seus países de que mais sentem falta e os costumes brasileiros que mais os surpreenderam. Eles comparam essas percepções com os vocábulos e características culturais discutidas ao longo das aulas.

Ao fim, realizamos a atividade “Debatendo Identidade – Mesa Redonda: Quem Somos Nós?”. Nessa dinâmica, cada aluno prepara uma breve exposição sobre a cultura de sua região ou país, respondendo a perguntas como: “Quais expressões ou comportamentos definem sua identidade cultural?” e “Como sua cultura é vista por pessoas de fora?”. Em mesa redonda, as apresentações são compartilhadas e os alunos fazem conexões entre suas experiências e os

aspectos da mineiridade explorados nas atividades anteriores, lembrando sempre a perspectiva intercultural adotada nessa pesquisa.

Essa sequência didática proporciona uma imersão no universo das variações linguísticas e culturais do Brasil paralelamente à valorização das experiências individuais de cada aluno, promovendo o aprendizado do português como língua estrangeira de forma dinâmica e significativa e intercultural.

Na seção seguinte, trataremos dos dados gerados no momento da aplicação dessas sequências na sala de aula e prosseguiremos com as análises e interpretações dos resultados obtidos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são apresentados e discutido os resultados obtidos a partir das atividades realizadas com os alunos de nacionalidade estrangeira nas aulas da disciplina Português para Estrangeiros, oferecida para intercambistas de graduação, ministradas no Departamento de Letras da UFV, como informado na seção de metodologia. A análise foi conduzida com base nos objetivos previamente definidos e sustentada pelo referencial teórico, especialmente a Estética da Recepção, proposta por Hans Robert Jauss (1979) e Wolfgang Iser (1978). Esse enfoque foi aplicado, sobretudo, às etapas de compreensão de cada sequência didática, ocasião em que de fato os alunos interagem com o texto literário. Ainda, consideramos as etapas de expansão, identificadas como o momento em que ocorrem as trocas comunicativas e se consolida o que se denomina aprendizagem significativa (Ausubel, 2003).

Esta pesquisa concentra-se na interação dos estudantes com os textos literários selecionados, analisando sua recepção e investigando de que modo esses textos promoveram aprendizagens significativas no contexto de ensino de Português como Língua Estrangeira. Inicialmente, como detalhado na seção de procedimentos metodológicos, descreveram-se as etapas das atividades realizadas; aqui, então, discutem-se os dados coletados, incluindo as produções escritas, os depoimentos dos participantes e as observações desta autora. Por fim, os resultados são confrontados com a(s) teoria(s), com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa e evidenciar de que modo os textos literários se mostraram — ou não — recursos didáticos relevantes para a sala de aula de PLE.

Anteriormente, no capítulo de metodologia apresentamos um quadro (Quadro 6 – Sequências didáticas – Poema e Crônica) de modo sistemático e descritivo, das duas sequências didáticas elaboradas, sendo uma pensada a partir do gênero literário poema e a subsequente trabalhou-se com o gênero crônica. De modo que cada etapa do material didático proposto contribuiu para enriquecer o processo de ensino e aprendizado dos alunos, analisada em detalhes, contemplando os desafios e as potencialidades emergentes da prática docente com textos literários no ensino de PLE.

### 4.1 Análise dos dados do questionário inicial

A primeira aula começou com a aplicação de um questionário para traçar o perfil da turma, mas também identificar se os alunos têm interesse em leituras literárias. Essa atividade inicial descortinou as preferências dos estudantes, as temáticas com as quais estavam

acostumados e aquelas que gostariam de explorar, em âmbitos cultural e linguístico. Além disso, foi apresentado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a participação voluntária dos estudantes.

As respostas ao questionário permitiram identificar aspectos como país de origem, idade e interesses literários. Constatou-se que a maioria da turma era composta por estudantes colombianos, com a presença de uma estudante francesa e de duas alemãs, embora estas últimas não tenham permanecido até o final do estudo, o que inviabilizou a inclusão de seus dados nas análises posteriores. Entre os interesses literários, destacou-se a predileção por literatura fantástica, independentemente do contexto acadêmico, como expresso no Apêndice A.

Além das informações que traçam o perfil dos alunos, buscamos entender as motivações pessoais que os levaram a escolher estudar no Brasil, mais especificamente, em Minas Gerais, e descobrir o que os estudantes conheciam da língua portuguesa. Para isso, da pergunta 12 em diante, exploramos percepções, desafios e expectativas de estudantes estrangeiros em relação ao aprendizado do português e à experiência cultural no Brasil, com foco no estado de Minas Gerais.

Na pergunta 12, ao serem interrogados sobre o que sabiam sobre o estado, os participantes demonstraram uma compreensão diversa, mencionando aspectos culturais, como o doce de leite, a hospitalidade e o sotaque regional, e elementos históricos e geográficos, como as montanhas, as cachoeiras e a influência portuguesa. Alguns, no entanto, relataram conhecer pouco ou apenas cidades específicas, como Viçosa, MG.

Quanto às palavras e expressões mais ouvidas em português (pergunta 13), as respostas refletem o uso frequente de termos coloquiais no/do convívio diário, como “nossa”, “beleza”, “uai” e “cara”, sugerindo uma exposição dos estudantes a categorias informais e regionais da língua. Essas escolhas linguísticas indicam uma familiaridade crescente com o português falado em contextos cotidianos.

As expectativas de aprendizado descritas na pergunta 14 atestam um grande interesse dos discentes em alcançar fluência na comunicação oral e escrita, ampliar o vocabulário e aprimorar a compreensão gramatical, especialmente em aspectos como conjugação verbal. Muitos manifestaram o desejo de aprofundar o conhecimento cultural, reforçando a importância de integrar língua e cultura no processo de aprendizado.

As dificuldades relatadas na pergunta 15 apontam desafios relacionados à pronúncia, aos sotaques regionais e à rapidez da fala dos brasileiros, além de limitações em vocabulário e gramática. Essa diversidade de dificuldades intensifica a relevância da criação e da aplicação

de estratégias pedagógicas que se atentem as diferenças individuais no aprendizado de um novo idioma.

Na pergunta 16, sobre os motivos que os levaram a escolher o Brasil, os respondentes citaram a diversidade cultural, a excelência acadêmica e a oportunidade de vivência de novas experiências pessoais e profissionais. Também comentaram o papel de programas internacionais, como os da International Association for the Exchange of Students for Technical Experience (IAESTE), e dos relacionamentos pessoais – motivação para estar próximo de um parceiro.

As rotinas descritas anunciam perfis diversos: alguns estudantes conciliam trabalho e estudo com esforços concentrados em horários alternativos, outros mantêm rotinas mais tranquilas e focadas. Em geral, há um comprometimento significativo com o aprendizado, seja por meio de leitura, vídeos ou práticas de escrita.

De modo geral, as respostas refletem o interesse dos estudantes em não apenas dominar o idioma, como vivenciar plenamente a cultura brasileira. O aprendizado do português é visto como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto a experiência no Brasil é valorizada por seu impacto cultural e transformador. Conforme descrito na seção de metodologia, o uso de questionários na etapa inicial objetivou conhecer e traçar o perfil dos estudantes. Durante as aulas, questionários foram utilizados para monitorar a evolução dos participantes em cada etapa da proposta pedagógica, estruturada em contextualização, compreensão e expansão.



## **4.2 Primeira sequência didática – Poema**

### **4.2.1 Primeira etapa – contextualização**

A primeira sequência didática ocorreu, em 29/10/2024, com uma atividade de quebra-gelo, na qual os alunos tiveram que desenhar, que serviu para promover interação e reflexão cultural. Os nove estudantes foram convidados a criar um desenho contendo quatro elementos que representassem suas trajetórias de vida até o momento presente, considerando sua chegada ao Brasil e o contato com a língua portuguesa e a cultura local. Após a elaboração dos desenhos, os participantes trocaram os trabalhos entre si e tiveram que interpretar e apresentar o desenho de um colega; o autor confirmava ou corrigia as interpretações realizadas.

Essa dinâmica permitiu uma troca comunicativa e pessoal significativa e favoreceu a integração do grupo. Como exposto nos desenhos elaborados (abaixo), os estudantes revelaram aspectos de suas experiências pessoais e culturais, possibilitando uma compreensão mais ampla do contexto de cada um.

Quadro 7 – Desenhos elaborados pelos participantes

	<p><b>Desenho feito pela participante F</b></p> <p>1º elemento: mudou-se para viver com o namorado;  2º elemento: a faculdade da cidade da qual ela veio;  3º elemento: um animal que a aluna gosta;  4º elemento: Minas Gerais.</p>
	<p><b>Desenho feito pela participante B</b></p> <p>1º elemento: um avião;  2º elemento: Rio de Janeiro – Copacabana e Ipanema;  3º elemento: caderneta de anotações/estudo;  4º elemento: ônibus.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, começamos a utilizar o material elaborado para a primeira sequência didática. O exercício de número 1 (ver Apêndice B) foi de análise e interpretação de duas imagens e, para isso, os estudantes foram divididos em dois grupos, cada um responsável por

uma imagem. A primeira foto retratava uma família em um ambiente rural, composta por várias gerações (pais, avós e filhos), e a segunda mostrava uma família nuclear (pai, mãe e filha) em um ambiente urbano. Na sequência, a partir de um roteiro de perguntas, os grupos analisaram as imagens e apresentaram suas avaliações ao restante da turma.

O objetivo dessa atividade foi desenvolver a habilidade de descrição de imagens e de identificação de sentimentos e emoções relacionadas a elas. Embora os participantes possuísem nível básico de proficiência em português e a maioria falasse espanhol – apenas duas se comunicavam em inglês –, o equilíbrio nos grupos foi mantido ao incluir colegas com conhecimento de inglês para auxiliar na comunicação e interação.

A seguir, selecionamos trechos das apresentações dos alunos, como forma de exemplificar como cada grupo desenvolveu um pensamento crítico acerca das imagens propostas. Cada grupo escolheu um representante: o grupo 1 escolheu a participante F, porque, segundo eles, ela consegue se comunicar bem na língua portuguesa, e o grupo 2 selecionou o participante H pelo fato dele ser interativo. Os trechos contêm algumas pausas típicas da oralidade e evidenciam dificuldades dos alunos com as pronúncias de algumas palavras.

#### *4.2.1.1 Transcrições de fragmentos significativos de áudio das respostas aula do dia 29/10/2024 e reflexões dos estudantes*

##### Grupo 1 – Representante participante F:

Na imagem podemos olhar ah seis pessoas que ah estão em o que parece pode ser um campo ou parque. Eh Parece que uma família. A família parece feliz ahhh tem os pais, os avos e os filhos, parece feliz porque pode ser uma reunião de família ou um aniversário é um evento de família... Podemos imaginar que os avos são os pais da mãe, porque a mãe está olhando o avô. Ahhh o que mais? É é isso. Hammm, provavelmente tem comida fora da foto e os filhos estavam correndo, por isso parecem muito agitados.

Nesse momento, houve bastante interação e comentários dos demais participantes completando a explicação da participante F. Quando questionada sobre uma possível conexão pessoal com a imagem, a participante relatou:

A mãe, provalmente porque estou mais mais próxima da minha mãe. A minha mãe é muita atenciosa como a mãe aqui, porque ela tem um um olho com muito amor como a minha mae. Porque sou a mais pequena da minha família. Não tem na minha família crianças; eu sou a mais pequena. Tenho primos de quarenta anos. Na França, é diferente da do Brasil as famílias: a família proxima são os avos e pais, mora perto, mas outros parentes vivem longe.

## Grupo 2 – Representante participante H:

A segunda foto nós achamos que es una eee felia muito feliz. Son pai, mae e la filia pequenina Então ellos estan de passeio em um parque en Nueva York, talvez no Central Park... Então nos achamos que ellos foram fin de semana passeio a Central Park eran de outro estado e fueran a Central Park tipo um domingo a passear hacer la filia pequenina conocer a Central Park. Las emociones que se expressan em la imagen son entusiasmo, felicidad, alegria, orgullosos de su filia, tranquilos.

No momento da explicação do participante H, houve bastantes risadas pelo fato inusitado dele citar Nova Iorque como o local em que a foto foi tirada, especificamente o Central Park. Quando questionado sobre o que a imagem evocou em associação à sua própria experiência, o participante afirmou: “En meu caso, cuando era crianza, ia aos sabados a centro comercial com meus pais”.

Em seguida, destacamos trechos das respostas escritas dos estudantes em seus respectivos grupos, por meio dos quais conseguimos identificar como as formularam (valendo-se do roteiro de perguntas do exercício 1 que receberam para facilitar e fomentar discussões e interpretações de forma coletiva e individual).

Quadro 8 – Transcrições de respostas escritas dos grupos – Grupo 1

<i>1. Na foto podemos ver uma familia de cassal, com os pais, os filhos e os avos. No cenario presente na foto podemos supor que são uma familia feliz, com os filhos bem saudavéis.</i>
<i>2. As pessoas das fotos parecen felices pertos dos outros , o que dá para perceber pelo sorriso das pessoas , provavelmente trata-se de os dois pais das crianzas junto com os avos, pais da mãe das crianzas. Uma reunião familiar, tal vez no mato, tal vez um pique nique (Pic nic).</i>
<i>3. Uma familia feliz se reunindo na natureza para passar um tempo em familia.</i>
<i>4. De fato, da para perceber que a foto foi tomada dentro de um mato ou perto de um por as arvores do fundo (tal vez um parque)</i>
<i>5. Reuniones familiares na casa da avo.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

A apresentação foi feita pela participante F (francesa), mas, no trecho transcrito, fica claro que outra participante foi quem fez as anotações das respostas dos demais componentes do grupo 1 na folha de respostas, pois escreveu muitas palavras em espanhol.

Em relação ao grupo 2, as respostas também foram escritas por um falante de espanhol e corroboraram todas as informações transmitidas oralmente.

Quadro 9 – Transcrições de respostas escritas dos grupos – Grupo 2

<i>1. Achamos que é uma família que está feliz em um fim de semana compartilhando com sua filha: Felizes, Entusiasmo, Amor/ Enamorados, Alegria, Tranquilidade, Orgulhosos.</i>
<i>2. São uma família unida que pensa na alegria de sua filha e arranja espaços para compartilhar com ela.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Eles pensam assim para o bem de sua filha.</i></li> <li>• <i>Eles estão muito felizes e orgulhosos de fazer sua filha sentir novas experiências.</i></li> </ul>
<i>3. É uma família que foi passera em New York e eles estão andando com sua filha no Central Park.</i>
<i>4. O pai transmite loucura ao fazer sua filha se elevar pelas ruas quando estão caminhando e sua mãe é cúmplice dessa jornada. Nos achamos que eles estão no Central Park.</i>
<i>5. Historias o momentos similares, tradiciones e momentos especiales de infancia.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse momento da aula, os estudantes demonstraram envolvimento com a proposta ao se organizarem em grupos para criar narrativas a partir das imagens analisadas. Foi possível perceber uma boa predisposição ao trabalho colaborativo, bem como o esforço em mobilizar o repertório linguístico e cultural disponível, mesmo diante de limitações na escrita em português. Durante as discussões, muitos elementos foram explorados oralmente com riqueza de detalhes — aspectos emocionais, interpretações contextuais e projeções pessoais —, mas nem todos esses elementos foram registrados nas produções escritas apresentadas. Essa diferença entre o discurso oral e o escrito evidencia o processo de construção da linguagem em PLE, no qual os aprendizes transitam entre diferentes competências comunicativas, revelando, ao mesmo tempo, avanços no uso da língua e desafios ainda presentes no desenvolvimento da proficiência escrita. As transcrições analisadas, portanto, cumprem o objetivo de ilustrar como os estudantes articularam, de maneira coletiva e significativa, suas impressões sobre o tema proposto, a partir de suas vivências e referências culturais.

#### 4.2.2 Segunda etapa – contextualização

A segunda aula, do dia 31/10/2024, foi iniciada com a distribuição de folhas contendo os poemas a serem lidos – essa etapa foi ajustada para melhor alinhar-se com os objetivos desta dissertação. Os poemas selecionados, também de Carlos Drummond de Andrade, foram: “Cidadezinha Qualquer”, “Cota Zero” e “Para Sempre”. Essa escolha considerou a

continuidade da etapa de contextualização iniciada na aula anterior, abordando temáticas universais de fácil assimilação pelos estudantes, que demonstraram possuir um nível básico da língua portuguesa.

Os poemas foram escolhidos estrategicamente: “Cidadezinha Qualquer” descreve uma cidade pequena e pacata, enquanto “Cota Zero”, mesmo com apenas três versos, incide a agitação de uma cidade grande. Já “Para Sempre” incute a figura materna, central na composição do núcleo familiar, como destacado pelos alunos na aula anterior.

No início, realizou-se a leitura dos poemas, seguida de discussões sobre os significados e interpretações dos textos. Os estudantes foram convidados a identificar qual poema melhor representava as imagens trabalhadas na aula anterior e a relacionar os poemas com aspectos de suas cidades de origem. Essa dinâmica buscou promover o diálogo intercultural entre as culturas e realidades dos alunos e a literatura brasileira, com foco especial na cultura mineira.

Adicionalmente, foram utilizados *slides* contendo imagens de cidades históricas e pacatas de Minas Gerais, estado de origem do poeta Carlos Drummond de Andrade, e da cidade de Viçosa, MG, onde está situada a UFV. Essa estratégia reforçou a importância de evidenciar a diversidade cultural brasileira e proporcionou um primeiro contato dos alunos com a noção de identidade cultural, nesse caso, a mineira, aspectos que permeiam esse estudo.

Outro prisma relevante foi o trabalho com vocabulário. Os alunos foram incentivados a realçar palavras desconhecidas nos poemas e traduzi-las para suas línguas nativas: espanhol, inglês, francês, entre outras. A atividade culminou na leitura das traduções para a turma e na comparação com as versões originais, permitindo observar as dificuldades e os desafios inerentes ao processo de tradução. Essa prática promoveu a ampliação lexical e o reconhecimento de diferenças culturais e linguísticas.

Na sequência, os alunos trabalharam em grupos para vincular os poemas às imagens discutidas na aula anterior. Os grupos apresentaram suas interpretações: o Grupo 1 relacionou o poema “Para Sempre” às duas imagens, sinalando a figura materna como essencial na família, e associaram “Cidadezinha Qualquer” à imagem de um ambiente rural tranquilo e “Cota Zero” à imagem de uma cidade caótica. O Grupo 2 fez correlações similares, enfatizando as características urbanas e rurais dos poemas e suas conexões com as imagens e suas realidades locais.

Por fim, os alunos foram instruídos a escrever um texto de 7 a 10 linhas sobre o poema que mais os impactou, abordando possíveis críticas ou mensagens presentes no texto. Entre as observações, sublinhamos as dos participantes H, I e F sobre o poema *Cota Zero*. Eles

detectaram que o poema utiliza a pausa como uma metáfora sobre o impacto da tecnologia e da rotina acelerada em nossas vidas. A metáfora do “Stop” simboliza a necessidade de interromper o ritmo incessante da vida moderna e avaliar se estamos vivendo conscientemente ou apenas seguindo o fluxo ditado pela tecnologia e industrialização. A ponderação aponta para um equilíbrio entre o progresso externo e a qualidade de vida interior. O participante I relacionou o poema à industrialização, questionando se ainda controlamos nosso tempo, e o participante F focalizou a tensão da vida urbana e a importância de momentos de contemplação. Em comum, ambos interpretam a pausa como um convite à reflexão sobre o ritmo de vida e a busca por significado em meio a pressões.

#### 4.2.3 Terceira etapa – compreensão e descoberta

Para essa etapa, em 05/11/2024, a aula foi planejada para aprofundar o conhecimento sobre a cultura brasileira, com foco em Minas Gerais, e para preparar os alunos para a análise do poema “Família”, de Carlos Drummond de Andrade. A proposta incluiu atividades de interpretação de imagens, mapeamento cultural e descrição de elementos relacionados à família e ao cotidiano.

A aula iniciou com uma atividade que envolvia a observação de uma fotografia histórica: a imagem da família de Carlos Drummond de Andrade. Essa fotografia em preto e branco estampava o autor mineiro ao lado de seus pais e irmãos. Primeiramente, os alunos observaram a imagem sem informações adicionais e, em seguida, receberam uma explicação contextual sobre o autor e sua relevância literária.

Após essa introdução, foi apresentado aos alunos um mapa de Minas Gerais, com a localização de Itabira, cidade natal de Drummond, situada a aproximadamente duas horas de Viçosa, MG. Relembramos as imagens discutidas na aula anterior, que retratavam cidades mineiras e sua arquitetura, frequentemente comparada à de pequenas cidades europeias.

Os alunos foram organizados em grupos, conforme a formação das aulas anteriores, para discutir as semelhanças e diferenças entre essas cidades mineiras e as suas cidades ou países de origem. Esse momento serviu como preparação para a análise do poema principal da sequência didática – “Família”, de Carlos Drummond de Andrade.

A seguir, são apresentados alguns relatos de observações feitas pelos participantes:

Relatos do Grupo 1:

Participante F: Tem semelhança com a França porque lá tem também cachoeiras, lugares de trilha, montanhas que oferecem uma boa atividade física, mas lá o tempo é frio e chuvoso, então é preciso planejar bem o momento de saída natural.

Participante I: É parecido to Valle del Cauca na Colombia, porque você pode respirar ar puro, passear pela natureza, tem muita flora e fauna.

A participante F comparou interculturalmente o Parque Estadual de Ibitipoca, em Minas Gerais, às paisagens naturais da França, mencionando que ambas possuem cachoeiras, trilhas e montanhas, e pontuou as diferenças climáticas. Por sua vez, a participante A registrou semelhanças entre o parque e uma região na Colômbia conhecida como Vale do Cauca, ressaltando o contato com a natureza e a riqueza em flora e fauna.

#### Relatos do Grupo 2:

Participante E: Eu sou de Alemanha, Halle (Saale). Minha cidade é muito diferente. Tem um clima diferente, outra vegetação, outros animais, e arquitetura. A cidade não é tão barulhenta. E há menos lixo nas ruas.

Participante A: Passadiço da Glória tem semelhanças em termos da infraestrutura colonial com Villa de Leyba, uma cidade na Colombia. São também cidades que tem muitas montanhas. Gonçalves é muito semelhante a infraestrutura das casas e ao componente arbóreo de uma cidade chamada Toledo, na Colômbia. As diferenças mais importante das cidades são o idioma, a história e a cultura.

Esse grupo discutiu imagens de Gonçalves e do Passadiço da Glória, enfatizando suas semelhanças arquitetônicas com cidades colombianas e europeias. Uma participante alemã observou diferenças significativas em relação ao clima e à organização urbana de sua cidade natal, enquanto outra, colombiana, atentou-se aos aspectos coloniais semelhantes entre Gonçalves e algumas cidades de seu país. No decorrer da atividade, buscou-se promover a descrição de paisagens e a identificação de componentes familiares e culturais, preparando os alunos para compreender o poema e relacioná-lo a seus contextos culturais individuais, o que fortalece a interculturalidade.

Após a discussão, o poema “Família” foi introduzido. A atividade abarcou: localização de palavras desconhecidas e categorização em grupos, como pessoas, objetos, sentimentos, ações e cores; análise do trecho “mulher que trata de tudo”, observando sua relevância cultural e simbólica no contexto familiar; e escolha de imagens que representassem o poema. Os objetivos foram observar as interações dos alunos com o poema e as reflexões que fariam a partir dele, explorar a identidade cultural brasileira e fomentar a apreciação intercultural.

A análise coletiva integrou a escolha de imagens que representavam o poema (essas imagens estavam na folha de atividade, na qual os alunos marcaram, com um X, a que melhor

descrevia o poema, segundo cada um). A maioria optou por uma fotografia que retratava uma cozinha com mulheres reunidas, simbolizando a figura materna como o pilar da família.

As tarefas da aula foram planejadas para preparar os alunos para a etapa final da sequência didática, na qual produzirão um poema inspirado por uma imagem pessoal de valor afetivo. Essa abordagem pretende consolidar o aprendizado da língua por meio da expressão criativa e da interação com colegas.

Como etapa conclusiva da sequência didática, as tarefas foram organizadas de modo a preparar os estudantes para a produção de um poema inspirado por uma imagem pessoal com valor afetivo. A proposta visou fortalecer o aprendizado da língua por meio da expressão criativa e da troca significativa com os colegas. Para acompanhar o desenvolvimento dos discentes ao longo do processo, foi solicitado que registrassem suas impressões sobre a atividade poética e compartilhassem suas percepções acerca do contato com os textos literários trabalhados, bem como sobre o aprendizado da língua portuguesa e da cultura brasileira. Os relatos produzidos pelos estudantes revelam não apenas aspectos do percurso de aquisição linguística, mas também apontam para a potência dos textos literários como mediadores de experiências subjetivas e culturais no contexto do ensino de PLE.

Quadro 10 – Comentários dos alunos sobre a etapa de compreensão

<b>Participante A:</b>
<i>Gostei muito da aula de hoje porque houve muitas atividades diferentes que são úteis para aprender o idioma; ler é importante para aprender a pronunciar as palavras e identificá-los correctamente, ouvir também é [...]</i>
Comentário da autora: o participante destacou a variedade de atividades e sua relevância para aprender o idioma, sugerindo mais práticas de leitura.
<b>Participante E:</b>
<i>A professora da turma é incrível isso é acessível muito simpática para nós. Para mim que sei falar pouco o português o nível era muito alto, é claro. Mas é realmente útil ouvir a língua e aprender algum vocabulário foi muito legal que eles sempre tentaram traduzir algumas tarefas para nós também. Gostei dos Tópicos das tarefas sobre os poemas.</i>
Comentário da autora: o participante elogiou a abordagem dinâmica e acessível, mencionando a utilidade de se aprender vocabulário em um nível avançado.
<b>Participante H:</b>

<p><i>La actividad en el aula de hoje me gusto mucho, esto porque por medio de la lectura del poema conocemos um poco mais de la cultura brasilerra, ademas aprendemos vocabularro. Siento que essa dinâmica de leer y despues responder unas preguntas también nos permite reflexionar, entender como el autor ve la realidade de la vida desde su perspectiva . visualizar imagenes es um pilar muy importante en nuestro aprendizaje yo que nosotros estamos disenados para aprender por medio de todos los sentidos. En conclusion la clase es muy dinamica y participativa lo que permite adquirir conoimentos, la verdad no cambiaria nada de la metodologia de la clase.</i></p>
<p>Comentário da autora: o participante ressaltou o impacto cultural do poema e como a aula promoveu reflexões sobre a visão do autor.</p>
<p><b>Participante C:</b></p>
<p><i>Me gusto todo, estoy aprendiendo mucho de la cultura brasileira y del portugues, las clases son muy dinamicas y me mantienen ocupada aprendiendo cosas nuevas. La profesora es muy animada e mantiene muy activa siempre.</i></p>
<p>Comentário da autora: o participante apreciou as aulas dinâmicas e ricas em cultura, além da interatividade da professora.</p>
<p><b>Participante I:</b></p>
<p><i>La actividad es interesante, detrás de cada palabra del poema hay algo oculto. Además la profesora es agradable y busca la manera que haya interacción entre los alumnos . Creo que los poemas son uma manera creativa de aprender.</i></p>
<p>Comentário da autora: o participante considerou o uso de poemas uma maneira criativa de aprender português e interagir com os colegas de classe.</p>
<p><b>Participante F:</b></p>
<p><i>Eu achei a aula boa. É bom que não é fácil. Trabalhar com poemas oferece diversidade vocabulário e permite de pensar em como os escritores brasileiros são, como eles descrevem a cultura do país deles e o pensamento deles sobre diferentes temas. Eu acho que é difícil de trabalhar juntos sobre a descrição dos lugares( Monte Verde, Diamantina) pq gente não é do mesmo país e as vezes, as coisas se repetem. Seria melhor trabalhar o oral de jeito separável.</i></p>
<p>Comentário da autora: o participante reconheceu a diversidade de vocabulário oferecida pelos poemas, mas sugeriu uma maior ênfase na interação oral voltada à descrição de paisagens, considerando as comparações com os diferentes países de origem.</p>
<p><b>Participante B:</b></p>
<p><i>Eu gostei da classe ela estava interativa e todos tinham tempo para pensar e trabalhar por eles mesmo/ por nós mesmos eu gostei de aprender novos vocabulários sobre os poemas e eu gostei de conhecer a cultura brasileira um pouco mais estava difícil algumas palavras em grupo por causa da língua.</i></p>
<p>Comentário da autora: o participante elogiou a interatividade e a autonomia promovida pela aula, mencionando a dificuldade com algumas palavras, mas apreciando a exposição à cultura.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.


A aula atingiu os objetivos propostos, promovendo a construção de conhecimentos prévios e culturais para a etapa de expansão. A interação com os poemas favoreceu as trocas interculturais e a compreensão do conteúdo poético. Essa prática demonstrou-se eficaz para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e reflexivas, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Ademais, as discussões sobre as imagens e o mapeamento cultural contribuíram para a ampliação da perspectiva intercultural dos estudantes. Na próxima aula, entramos na etapa de expansão, na qual os alunos criaram seus próprios poemas, conectando aspectos pessoais e culturais ao que foi aprendido até agora.

#### 4.2.4 Terceira etapa – expansão

No dia 07/11/2024, nos primeiros 15 minutos, aguardamos a chegada de todos os alunos para que pudéssemos explicar a dinâmica da aula. Anteriormente, havia sido requisitado que os estudantes enviassem uma fotografia de um lugar, pessoa ou objeto que significasse muito para eles, com a condição de que não poderiam aparecer na imagem. A finalidade era que cada aluno construísse um poema inspirado na fotografia escolhida, enquanto os demais colegas tentariam adivinhar à qual imagem o poema correspondia.


No início da aula, solicitamos que fosse redigido um poema baseado na fotografia que enviaram previamente, usando apenas substantivos e adjetivos – em 30 minutos. Na sequência, quando os alunos terminaram, começaram as apresentações e tentativas dos colegas de adivinhar à qual foto pertencia o poema.

Na sequência temos três poemas criados pelos estudantes e suas respectivas imagens (as demais imagens e poemas encontram-se no Apêndice C). Destaca-se a escolha desses por evidenciarem de uma forma mais ampla a ideia proposta pela atividade.


<p><b>Poema feito pela participante F:</b></p> <p>A campanha de inverno          Uma cortina branca,          Uma lembrança verde,          Um céu azul.</p> <p>Sob meu pé,          O som nítido do pó,          Como açúcar doce.          Um casaco frio,</p> <p>E, no entanto, tão quente.</p>	<p><b>Foto enviada pela participante F:</b></p> 
--	--

--	--

A participante F utilizou, assim como orientado, substantivos e adjetivos para a construção do poema. Conseguimos observar como compreendeu a ideia proposta e se adequou a ela ao descrever a imagem.

<b>Poema feito pela participante A:</b>	<b>Foto enviada pela participante A:</b>
<p><b>Pés no chão</b></p> <p>Temos árvores            Alguns com seus vestidos verdes e outros marron            Sempre com os pés firmes no chão            Eles estão dançando ao ritmo das nuvens            As nuvens brancas e gordas combinam com o azul profundo do céu</p> <p>E depois, estamos nós...</p> <p>Alguns apreciando a paisagem e a dança chamada vida outros perturbando o espaço            Mas uma coisa é certa... Nós            ! Estamos aqui!</p> <p>Você pode escolher como viver            Espero que seja dançando ao ritmo da vida lembrando manter seus pés no chão</p>	

No exemplo acima, a participante A utilizou alguns verbos, além dos adjetivos e substantivos pedidos, mas compreendeu o conceito geral da atividade.

<p><b>Poema feito pela participante B:</b></p> <p><b>FÉRIAS</b></p> <p>uma mãe e um pai  uma casa uma vez por ano  uma segunda casa e o vento</p> <p>duas filhas e dois cachorros todos os  anos e todos os dias por uma semana  o mar</p> <p>um carro por três horas  de bicicleta, de biquíni  deliciosos tomates na praia  o sol</p>	<p><b>Foto enviada pela participante B:</b></p> 
---	--

Consegue-se perceber que a participante B utilizou uma estrutura bem parecida com a do poema *Familia*, de Drummond, todavia, operou os substantivos e adjetivos, como proposto inicialmente.

A etapa de expansão terminou com os estudantes apresentando os poemas criados com base na fotografia que cada um enviou anteriormente por email à professora, sem que os demais soubessem a qual foto cada poema se referia. Os colegas, então, tentaram adivinhar a imagem correspondente a cada poema. Além disso, houve a aplicação de um questionário para identificar alguns dados importantes: a compreensão inicial e final dos estudantes sobre o poema e o *feedback* da atividade de descrição fotográfica/elaboração de um poema.

Foram descritas as atividades realizadas e a dinâmica das aulas até o momento. A seguir, seguem os resultados das análises dos dados obtidos.

#### 4.2.5 Análises e considerações

Os resultados das análises indicaram uma interação significativa entre os estudantes e evidenciaram o papel fundamental da contextualização no ensino de línguas. Conforme Acquaroni (2007), a etapa de contextualização é crucial para ativar conhecimentos prévios (linguísticos e socioculturais), fornecer informações relevantes para a compreensão textual e favorecer reflexões culturais e pessoais. A atividade inicial da aula do dia 29/10/2024, focada na análise, descrição e interpretação de imagens centradas na temática “família”, demonstrou-se eficaz para introduzir elementos culturais e linguísticos de forma integrada.

Nessa atividade, a fotografia funcionou como um ponto de partida para a recepção criativa, levando os alunos a concretizar significados poéticos e estéticos.

Na aula seguinte (31/10/2024), ainda dentro da etapa de contextualização, houve a leitura dos poemas selecionados especialmente para esse momento e discussões subsequentes sobre possíveis interpretações. Os estudantes promoveram um debate cultural e humano envolvendo a ideia de ritmo lento oferecido pelo poema “Cidadezinha Qualquer”, como nos versos: “*Um homem vai devagar.//Um cachorro vai devagar.//Um burro vai devagar*”, em contraste com a ideia de rapidez moderna presente em “Cota Zero”, como expressa os versos: “*Stop.//A vida parou//ou foi o automóvel?*”. Em “Para Sempre”, reconheceram a figura materna e a necessidade de que as mães pudessem ser eternas: “*Fosse eu Rei do Mundo,//baixava uma lei://Mãe não morre nunca,//mãe ficará sempre*”. As interpretações estão carregadas de uma multiplicidade de significados que transcendem fronteiras culturais.

Dessa maneira, a leitura torna-se um ato criativo, no qual o leitor projeta seus sentimentos, expectativas e experiências sobre o texto, resultando em uma interpretação única e pessoal. Esse processo, que envolve ser afetado pelos efeitos interpretativos iniciais (que procedem do momento da leitura), romper com horizontes de significados, identificar lacunas e produzir novos significados, passou a ser chamado nesta pesquisa como *reconhecimento-leitor*<sup>10</sup>. Esse conceito reflete o momento em que o leitor se conecta com o texto de maneira profunda, significativa e pessoal interculturalmente falando. Assim, o leitor (entendido aqui como os alunos inseridos em um contexto de sala de aula) processo envolve a afirmação, negação ou reconstrução de conhecimentos prévios, permitindo que o leitor atribua novas camadas de significado ao texto. Assim, esse reconhecimento não apenas evidencia a interação entre leitor e obra, mas também se torna um elemento-chave na aprendizagem do PLE, pois mobiliza repertórios linguísticos e culturais para preencher os vazios deixados pelo texto literário. Porque reflete o momento em que o leitor se conecta com o texto de maneira profunda e significativa.

Já na etapa de compreensão, foi possível estabelecer as conexões concernentes ao leitor e o texto, pois os estudantes leram o poema “Família”, texto central da sequência didática, e fizeram inferências sobre a temática principal do texto, motivados pelos poemas lidos na etapa de contextualização, também de Drummond.

---

<sup>10</sup>Momento em que o leitor se reconhece no texto, entende os efeitos que ele produz, sente a necessidade de construir novos sentidos, por enxergá-los incompletos, quebra suas expectativas e reconhece novas formas de significá-los.

Na etapa de expansão, que correspondeu à última atividade da primeira sequência didática, percebeu-se a literatura como mediadora de sentidos coletivos e a importância da elaboração de atividades significativas que potencializem a comunicação. Dessa forma, essa etapa se coadunou com a perspectiva teórica de Ausubel, Novak e Hanesian (1978, p. 41), que destaca a carência de desenvolvimento de materiais “que enfatizam a essência do processo de aprendizagem significativa [nos quais] ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe”.

Segundo Iser (1996a), a leitura é um ato dinâmico em que o leitor preenche as lacunas do texto a partir de suas próprias experiências e conhecimentos prévios. Nessa linha, buscamos avaliar como os alunos interagiram com o poema e em que medida a compreensão melhorou após as atividades. Os resultados indicam que o texto literário, aliado à produção criativa e reflexão, dispõe de diversas potencialidades no ensino de PLE: facilita o entendimento linguístico e cultural; desenvolve a expressão criativa e a competência lexical; constrói confiança comunicativa; e promove a interação intercultural. Vale ressaltar que essas potencialidades se deram majoritariamente pela interação entre alunos e professora promovida pela situação de sala de aula intercultural.

Esses fatos comprovam que a inserção de literatura nas aulas de PLE pode ser um instrumento interessante para alcançar objetivos linguísticos e socioculturais. Os dados analisados mostram que o uso de textos literários, como o poema “Família”, associado a atividades criativas, promove melhora na compreensão textual, desenvolvimento da escrita e da fala, intercâmbio cultural, aproximação social e aumento na confiança dos alunos em usar o português. O texto literário confirma-se como um recurso eficaz e significativo para o ensino de PLE, estimulando a competência linguística, criativa e intercultural dos aprendizes.

Esta seção apresenta a análise dos dados obtidos após a realização das atividades desenvolvidas com o poema “Família”, de Carlos Drummond de Andrade, e de outras práticas relacionadas à descrição e à escrita poética. A análise dialoga diretamente com a perspectiva teórica de Wolfgang Iser (1978, 1979, 1996a, 1996b, 1999), especialmente no que se refere à recepção do texto literário, ao papel ativo do leitor e à formação de lacunas interpretativas que permitem a construção de sentidos.

Com o objetivo de avaliar a evolução na compreensão do poema trabalhado, a tabela a seguir apresenta os dados obtidos por meio de um questionário aplicado ao final da sequência didática

Tabela 2 – Níveis de compreensão do poema antes e depois da sequência didática

<b>Categoria</b>	<b>Inicial (%)</b>	<b>Final (%)</b>
Entendi muito bem	0	33,3
Entendi parcialmente	50	66,7
Não entendi	50	0

Fonte: Elaborada pela autora.

No momento inicial, 50% dos alunos afirmaram não compreender o poema; os demais apontaram uma compreensão parcial. Conforme as atividades foram desenvolvidas, especialmente com o uso da tradução, exploração de palavras-chave e debate coletivo, o quadro evoluiu significativamente. Após as intervenções, 33,3% dos alunos declararam ter compreendido muito bem o poema, enquanto 66,7% indicaram uma compreensão parcial, mas com claros avanços.

A seguir, na tabela 3, tem-se a exposição da percepção dos participantes acerca do grau de dificuldade na atividade de descrição fotográfica a partir de substantivos.

Tabela 3 – Percepção do grau de dificuldade da atividade

<b>Grau de dificuldade</b>	<b>Respostas (%)</b>
Muito fácil	16,7
Fácil	33,3
Difícil	50
Muito difícil	0

Fonte: Elaborada pela autora.

A tabela demonstra que 50% dos alunos julgaram a atividade difícil, revelando o desafio de descrever memórias e sentimentos utilizando apenas substantivos. No entanto, a ausência de respostas de “muito difícil” sugere que o nível de dificuldade foi estimulante, não inibindo a participação.

#### 4.2.5.1 *Impacto das atividades na confiança linguística*

Os resultados sinalizam que, após as atividades, 66,6% dos alunos se sentem confiantes ou muito confiantes em expressar suas ideias e sentimentos sobre o tema abordado na proposta didática (Apêndice D). A combinação de leitura e escrita poética promoveu um ambiente seguro para a operação da língua de forma criativa.

Os dados analisados confirmam que o poema “Família” e as atividades complementares oportunizaram não somente o aprendizado da língua, mas o desenvolvimento de habilidades interpretativas, criativas e sociais. A literatura, portanto, mostra-se um instrumento de potencialidades e aprendizagem significativa no ensino de Português como Língua Estrangeira, proporcionando uma esfera de aprendizagem dinâmica, significativa e inclusiva. Portanto, corroborando os estudos anteriores apresentados na parte teórica desta pesquisa, como também a teoria de base com a qual se alinha.

#### 4.2.5.2 *Desempenho na escrita poética*

Os dados dispostos na sequência foram gerados a partir das observações feitas no momento da apresentação dos poemas escritos pelos participantes a partir do poema “*Família*” e das questões respondidas, abarcando critérios como entendimento do tema do poema para transpor em sua produção poética, uso da língua portuguesa e criatividade.

Um quantitativo de 83,3% dos estudantes conceberam poemas com temas bem desenvolvidos e alinhados à imagem escolhida, o que demonstra uma capacidade significativa de interpretar e descrever a fotografia por meio de recursos literários. Apesar de manifestarem pequenas dificuldades gramaticais, tiveram bom ou ótimo desempenho, confirmando avanços na competência linguística.

A dinâmica da atividade envolveu a leitura dos poemas pelos colegas, que deveriam adivinhar à qual fotografia o texto pertencia. A tabela abaixo organiza os dados sobre o índice de acertos:

Tabela 4 – Índice de acertos

<b>Taxa de reconhecimento</b>	<b>Quantidade (%)</b>
Reconhecimento imediato	50

Reconhecimento após pistas	33,3
Não reconhecido	16,7

Fonte: Elaborada pela autora.

No tocante aos dados, tem-se que 50% dos poemas foram imediatamente associados às fotografias corretas, isto é, os textos conseguiram expressar de forma clara e sensível as características das imagens. Um total de 33,3% foi reconhecido apenas após a leitura de pistas adicionais ou a realização de esclarecimentos pelo autor, sugerindo que a interpretação do leitor foi parcialmente desafiada. E em 16,7% dos casos, os colegas não conseguiram conectar o poema à fotografia correta. Isso só se tornou efetivo porque as etapas anteriores de contextualização e compreensão cumpriram suas funções e, ao chegarem à etapa de expansão, os participantes conseguiram atribuir sentidos à atividade, tornando a aprendizagem significativa.

O texto literário não se apresenta de forma totalmente explícita ao leitor, exigindo a construção de sentidos a partir de lacunas preenchidas pela imaginação. No exercício realizado, observou-se a mediação entre as expectativas dos leitores e as intenções projetadas pelos próprios colegas, que, em momentos distintos, assumiam os papéis de autores e de leitores dos poemas produzidos em sala. As dificuldades encontradas na realização de certas associações evidenciam a subjetividade inerente ao ato de ler, bem como os modos singulares de apropriação e processamento do conhecimento por parte dos participantes.

Os alunos avaliaram a experiência de escrita e leitura poética como parte do processo de aprendizagem e construção de sentidos coletivos. A produção textual favoreceu o uso autêntico da língua portuguesa, consolidando estruturas gramaticais e ampliando o repertório vocabular. A atividade promoveu um alto grau de interação e engajamento coletivo, com 83,3% dos alunos relatando um fortalecimento dos vínculos no grupo. Assim, apesar de ser encarada como desafiadora por alguns, a proposta foi julgada como positiva, estimulando os alunos a superarem suas dificuldades.

A escrita criativa fortalece a confiança dos alunos na língua portuguesa ao proporcionar um uso significativo e pessoal do idioma e a recepção coletiva dos poemas permitiu que os alunos se reconhecessem como parte de uma comunidade interpretativa, enriquecendo sua experiência estética e cultural. Dessa maneira, a atividade com o poema *Família* demonstrou efetividade no desenvolvimento da compreensão dos alunos.

Os resultados indicam que a literatura, quando trabalhada com atividades interativas, pode ajudar significativamente na compreensão linguística e cultural, mesmo para alunos de níveis iniciais/intermediários. O dado de que 66,7% dos alunos entenderam parcialmente o poema ao final da proposta (Tabela 2) expõe uma melhora notável no entendimento do texto, evidenciando que as atividades foram eficazes na exploração do texto literário e na facilitação da compreensão dos aspectos poéticos. Ainda assim, um aluno (16,7%) afirmou que restavam dúvidas, o que ressalta a necessidade de se reforçar abordagens interativas e trabalhar palavras-chave de forma repetida. O fato de nenhum dos participantes considerarem o poema muito difícil sugere que a mediação pedagógica foi acessível e adequada ao nível linguístico dos aprendizes.

Os relatos indicam que a experiência de produção textual, ao se concretizar de forma prática, favoreceu — em diferentes graus — o desenvolvimento lexical e criativo dos participantes, aspecto importante para a expressão de sentimentos em língua adicional. Metade dos alunos (50%) achou a atividade “difícil” (Tabela 3); ou seja, descrever sentimentos apenas com substantivos exige mais esforço cognitivo e criatividade. No entanto, a resposta “muito difícil” não foi mencionada, o que manifesta que o desafio, embora elevado, foi alcançável e produtivo. A combinação de escrita criativa e descritiva fez com que aparecessem novas formas de expressão linguística.

As atividades citadas com maior frequência como fundamentais para o aprendizado foram: descrição fotográfica e poema com substantivos – escrita de poemas próprios. Isso reforça o papel do texto literário e das práticas de produção como estímulos para a competência comunicativa e criativa. O resultado mostra que 100% dos alunos perceberam novas formas de descrever memórias e sentimentos.

A atividade de descrição fotográfica foi a mais mencionada (50%), confirmando que a conexão entre imagem e escrita poética estimula a criatividade e a compreensão do texto literário. Destaca-se, portanto, pela sua capacidade de ampliar o repertório linguístico dos estudantes ao desafiar a escrita. O fato de outros alunos mencionarem a elaboração de seus próprios poemas e a tradução do poema “Família” revela a importância da diversidade metodológica nas aulas.

Dessa maneira, os dados indicam que o uso de textos literários e a produção escrita contribuíram para o fortalecimento da confiança dos alunos e para o desenvolvimento de uma maior familiaridade com a língua portuguesa, refletindo-se positivamente em suas práticas comunicativas. Os resultados exteriorizam que 66,6% dos alunos sentem mais confiança em compartilhar ideias, com um terço deles relatando confiança parcial. Esse aspecto sugere o

papel do texto literário na criação de um ambiente seguro e propício ao uso da língua portuguesa de forma autêntica.

Além da competência linguística, as atividades favoreceram o intercâmbio cultural, essencial no ensino de PLE, especialmente em contextos com acadêmicos de diferentes nacionalidades. O exercício de adivinhar o poema aproximou os alunos, permitindo a troca cultural e pessoal. Isso reforça o potencial do texto literário em promover interação cultural e social. Tais respostas confirmam a adequação das metodologias adotadas, com foco na prática e na repetição como facilitadoras do aprendizado. As sugestões externam a necessidade de mais práticas de oralidade e de momentos de reflexão e apresentação final, de modo a consolidar o aprendizado.

Em relação ao progresso percebido no aprendizado, 50% dos participantes declararam ter progredido de 40% a 50% no aprendizado do português nas últimas aulas. Adicionalmente, afirmaram que os textos literários, combinados com atividades lúdicas, têm um impacto significativo no progresso linguístico.

### **4.3 Segunda sequência didática – Crônica**

#### **4.3.1 Primeira etapa – contextualização**

A segunda sequência didática teve como foco a crônica *Minas Enigma*, do escritor mineiro Fernando Sabino. A escolha por esse autor e pelo referido texto justifica-se pelo vínculo com a cultura mineira, uma vez que o material retrata aspectos da identidade e expressões regionais características do estado de Minas Gerais. Essa seleção foi orientada tanto pela relevância cultural da crônica quanto pelo interesse manifestado pelos estudantes no início da disciplina LET 204, que, em discussões diagnósticas, demonstraram curiosidade em explorar aspectos culturais e linguísticos locais.

Para introdução e engajamento dos alunos, elaboramos uma apresentação que abordou as variações linguísticas do Brasil, com ênfase nos sotaques e termos regionais. O primeiro *slide* continha o título “Vozes do Brasil”, acompanhado de um mapa do país ilustrado com expressões regionais típicas, como “bah” (Sul), “oxente” (Nordeste) e “uai” (Sudeste). Esse recurso visual pretendeu contextualizar a diversidade linguística brasileira, incluindo as particularidades da linguagem mineira.

Além disso, utilizamos *posts* do Instagram que expunham situações vivenciadas por estrangeiros em Minas Gerais, como dificuldades em compreender ditos locais em contextos

cotidianos, como mercados ou filas de banco. Esses exemplos, disponíveis no Apêndice E, facilitaram a conexão dos alunos com o tema e ilustraram o impacto das diferenças linguísticas.

#### 4.3.1.1 *Atividade interativa – compartilhamento de expressões idiomáticas*

A partir da contextualização inicial, propusemos uma atividade interativa. Os alunos foram convidados a escrever e compartilhar expressões idiomáticas típicas de seus países e regiões de origem, o que permitiu observar que a variação linguística não se limita ao português falado em Minas Gerais; também está presente nas demais regiões do Brasil e em outras línguas e culturas.

Apesar da turma ser composta majoritariamente por falantes de espanhol, conseguiu-se notar uma grande diversidade linguística, visto que os participantes vieram de diferentes regiões da Colômbia e havia uma estudante da França. Durante essa atividade, os estudantes demonstraram interesse e curiosidade pelas palavras e sentenças trazidas pelos colegas. Por exemplo, alunos colombianos trouxeram termos como “achichucas” (calor/quente), “achilado” (envergonhado) e “chimbo” (algo ruim), enquanto a estudante francesa destacou dizeres como “pousser mémé dans les orties” (abusar ou pedir demais) e “bah” (interjeição universal).

A interação em sala de aula revelou que muitos alunos identificavam a fala dos mineiros como particularmente desafiadora, especialmente devido à rapidez e à junção de palavras, características do sotaque local. Assim, a etapa de contextualização buscou desmistificar essa percepção, mostrando que a variação linguística é uma característica universal das línguas e que cada cultura possui suas formas próprias.

Em seguida, foram realizados exercícios de associação entre expressões e seus significados. No caso das gírias brasileiras, por exemplo, apontamos termos como “perrengue”, “*crush*”, “zoeira” e “lacrou”, e no contexto mineiro exploramos o “falou”, “uai” e “depois que o sol esfriar”. Um jogo da memória foi utilizado como estratégia lúdica para reforçar o aprendizado.

Por fim, os estudantes assistiram a vídeos curtos de conversas descontraídas e típicas mineiras. Após, foi requerido que identificassem cinco, anotassem seus significados e refletissem sobre a dificuldade de compreendê-las.

Assim como na sequência didática anterior, sobre o gênero poesia, esta foi organizada conforme as etapas propostas por Acquaroni (2007), contemplando: i) contextualização; ii)

compreensão; e iii) expansão. A última etapa, de expansão, consistiu na apresentação de um trabalho pelos estudantes, o que permitiu avaliar suas interpretações e leituras críticas dos textos literários trabalhados, bem como suas reflexões como leitores.

A etapa de contextualização foi enriquecida por discussões e atividades lúdicas e, nela, os estudantes compartilharam experiências linguísticas e culturais. Observamos grande engajamento, especialmente quando os participantes externaram suas próprias expressões e tentaram pronunciar as mineiras. Alguns exemplos coletados e seus significados podem ser encontrados no quadro<sup>11</sup> abaixo:

Quadro 11 – Expressões repetidas ou com significados semelhantes

<b>Palavra/Expressão</b>	<b>Participantes</b>	<b>Significados</b>
Guagua/Chinita/Guámbit o	A, C, H	Menino/a
Achichucas/Achilado	A	Calor/envergonhado
Marica	E, G	Cara, amigo
Pilas	A, G	Estar ciente de algo
Oscoroso	G	Bagunçado
Juepuchicas/Mon!	A, F	Surpresa, admiração
Tombo	A	Polícia
Vaina	C	Trem
Boleta	E, F	Fazer o papel de bobo

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise evidenciou as semelhanças e diferenças nas variações linguísticas em um mesmo idioma e entre idiomas distintos. Esse exercício foi fundamental para ampliar a percepção dos estudantes sobre a diversidade linguística e cultural.

#### 4.3.2 Segunda etapa – compreensão

<sup>11</sup>O apêndice F contém o quadro completo de todas as expressões listadas pelos alunos.

Na segunda aula da sequência didática, foi pedido aos alunos que realizassem uma leitura individual da crônica *Minas Enigma*, de Fernando Sabino. Durante a leitura, deveriam sublinhar expressões desconhecidas, além de circular aquelas que lhes parecessem tipicamente mineiras ou exclusivas do Brasil. A ideia era destacar os aspectos linguísticos e culturais da linguagem regional presentes no texto.

Posteriormente, a turma participou de uma leitura coletiva, momento em que os alunos compartilharam o que haviam efetuado. Surgiram termos como: “Vende para Paulista”; “Trem danado só”; “Pássaro na mão”; “Ele não olha, espia”; “Mineiro não perde trem”; “Não amarrar cachorro com língua”; “Pregar prego sem estopa”.

Os alunos foram orientados a anotar os termos, propor significados para eles e, em um segundo momento, selecionar três para substituir por palavras ou frases mais comuns no português padrão. A tarefa ambicionava explorar as diferenças entre o discurso coloquial/regional e o discurso formal, refletindo sobre possíveis alterações de significado.

As respostas dos estudantes, registradas durante a atividade de análise textual, demonstraram que o uso de expressões regionais contribui significativamente para o enriquecimento do texto e para a construção de sentido cultural. Por exemplo, a expressão “Não amarrar cachorro com língua” foi interpretada como “não agir de forma ingênua”; “Ele não olha, espia” foi compreendida como “observar com atenção”; e “Trem danado só” foi associada a algo “incrível” — interpretações que variaram conforme o contexto e as referências socioculturais de cada estudante.

Após a análise da crônica, os alunos assistiram o vídeo “Sotaques e Expressões do Brasil: Como Falamos de Norte a Sul” com exemplos de sotaques e enunciações de diferentes regiões do Brasil. Eles foram incentivados a identificar os que os atraíssem e a pensar sobre as particularidades regionais da língua.

#### 4.3.2.1 *Produção escrita*

Como atividade principal dessa etapa, solicitou-se que os alunos escrevessem suas próprias crônicas, com base em um modelo previamente apresentado em aula. A proposta visava estimular a autonomia linguística e a criatividade, promovendo o uso da língua portuguesa de forma contextualizada e significativa. Durante o processo, foram oferecidos exemplos e estruturas textuais, bem como momentos de discussão em grupo e revisão coletiva, a fim de apoiar os alunos na organização e clareza de suas narrativas. Os critérios de avaliação incluíram coerência temática, uso adequado do vocabulário, estrutura textual e

expressividade. O objetivo era relatar uma situação engraçada ou confusa de comunicação que tivessem vivenciado, seja no Brasil, em seus países de origem ou outros locais. Os textos deveriam seguir um modelo previamente fornecido, com título, introdução, desenvolvimento e conclusão, salientando o aprendizado ou a resolução da situação narrada.

As crônicas produzidas refletem um rico processo de interação intercultural e uma tentativa criativa de uso da língua portuguesa. A seguir, são apresentados os textos dos participantes:

Quadro 12 – Crônicas escritas pelos participantes

<b>Crônicas dos Participantes</b> <i>(Os textos foram mantidos conforme escritos pelos alunos para preservar as características de produção dos falantes em processo de aprendizagem)</i>
<b>Participante G: Meu vida no Brasil</b>
<i>Na Colômbia eu achava que falar português era muito fácil gostava de ouvir e olhar jogos de futebol de times brasileiros, com comentaristas falavam português, e eu falava “as palavras são semelhantes” acho que Não vai ser difícil falar. No avião de viagem na cadeira perto de mim uma senhora e com 70 anos de vida ela falou para mim uma pergunta e eu fiquei enrolado não pude responder achei muito difícil meu mente ficou no branco e ela teve que falar com um brasileiro para que ajudasse a ela com sua dívida logo disso cheguei a rodoviária em BH e eu falei para senhora que vendia os boletos de ônibus pode me dar por favor um boleto para “Visousa” E ela que é Visousa Ela aguardou um momento e falou Viçosa e eu fiquei avergonhado mais entendi que aunque o idioma seja semelhante muitas coisas trocam, e que posso aprender de devo aprender a falar pra me comunicar com as pessoas e amigos.</i>
<b>Participante C:</b>
<i>Um dia o dono da casa estava falando de sua viagem a USA, ali ele estava lembrando do importante que é fazer a vacina de covid para viajar. Ahí ele me perguntou você tem vacina? e eu entendi “assigna”. Isso foi muito agradado.</i>
<b>Participante I:</b>
<i>Um dia de sol em a zona rasa de campus UFV, sem vento, sem sombra. A menina estava tranquila e de repente uma abelha ficou em sua mão. Ela falou tenho uma picadura de abelha e a gente ficou kkkkkkkkkk. Shhh você não fale isso, e outra coisa. o rosto ficou vermelho e com vergonha.</i>
<b>Participante A: Ana e Paula</b>
<i>Dois colombianas estavam em Viçosa, MG e decidiram ir a uma sorveteria. Ana animada, perguntou ao sorveteiro? Qual é o sabor mais típico daqui? O sorveteiro respondeu: “Jabuticaba, moça.” “Jabuti, isso não é tartaruga?” Paula falou: Eh, deve ser sorvete de tartaruga, mas estamos no Brasil, vamos experimentar! Elas pediram o sorvete e depois falaram: Isso não tem gosto de tartaruga, tem gosto de uva esquisita. O sorveteiro morrendo de rir, explicou que Jabuticaba era uma fruta típica, não um animal. As duas colombianas saíram da sorveteria rindo.</i>
<b>Participante H: Jantar o não Jantar</b>

*Na minha primeira semana em Viçosa, eu comprei comida a noite pro jantar, então gosto de experimentar muitas coisas, novos pratos, novos restaurantes, uma noite eu sai pra rua a procurar comida, tinha muita fome, eu queria algo estupidamente gostoso, vi algo chamado empada, quise experimentar.*

*Eu cheguei: Oi! boa noite moza, ela falou: oi, mozo, boa noite! Não tenho cardápio, eu vou a falar, então ela falou muitas coisas, frango, mussarela, queijo, linguiça, calabreza y muitas coisas mais, eu não entendi nada, sou sorri. Ela olhou pra mim, eu fiquei vermelho, nou entendi lo que ela falou, sou queria sair embora, tive muita vergonha, logo ela riu muito, entrega pra mim duas empadas de presunto e queijo, eu paguei com meu cartão e riu muito também fue muito engrasado do final eu si jante e calme meu fome.*

**Participante D: Ponto de ônibus**

*Ponto de ônibus, mulheres maiores, menino, Eu.*

*Eu perguntava onde era o “parada de buseta” As pessoas me olhava estranho, eu não entendi porque... Depois um menino falou “Não fale isso, kkkkkkkk, isso é o que você tem e eu não tenho”. Eu foi embora, tinha muita vergonha.*

Fonte: Elaborado pela autora.

As crônicas escritas pelos participantes evidenciam transferências linguísticas frequentes entre o espanhol e o português, perceptíveis no léxico (“avion”, “assigna”, “picadura”) e na sintaxe (“sou sorri”, “tive muita vergonha”). Esses traços revelam não apenas a proximidade entre as línguas, mas também os desafios da intercompreensão, uma vez que palavras semelhantes nem sempre carregam o mesmo sentido. A presença de falsos cognatos, como “buseta”, e o uso de estruturas do espanhol na construção de frases em português demonstram o processo ativo de reelaboração linguística e a influência da língua materna na aquisição do português como língua adicional.

Além das questões linguísticas, os relatos são marcados por aspectos afetivos intensos, como vergonha, hesitação e riso. A vergonha aparece como um marcador de consciência linguística e cultural, expressa em situações de incompreensão ou erro, enquanto o riso funciona como elemento de mediação social, possibilitando a superação do mal-entendido e a construção de pertencimento no novo contexto. Esses afetos revelam a dimensão emocional do processo de aprendizagem, fundamental para o desenvolvimento de uma competência comunicativa significativa.

As crônicas também oferecem um panorama das relações interculturais vivenciadas pelos alunos, a partir de situações cotidianas como pedir comida, usar transporte público ou experimentar sabores locais. Episódios como a confusão entre jabuticaba e jabuti ou a interpretação equivocada de termos mostram que a língua não se limita à comunicação, mas está profundamente imbricada nas práticas culturais. Nesse sentido, os textos reforçam a importância de uma abordagem pedagógica que integre língua, cultura e afetividade, favorecendo uma aprendizagem crítica e sensível do português como língua de acolhimento.

### 4.3.3 Terceira etapa – expansão

#### 4.3.3.1 *Análise das apresentações sobre cidade natal e país de origem dos estudantes*

As apresentações fazem parte da culminância da segunda sequência didática, na qual os alunos intercambistas compartilharam informações sobre pontos turísticos, música e outros aspectos linguístico-culturais, referentes as cidades natais e países de origem deles. A atividade foi conduzida em um ambiente formal, mas com traços de espontaneidade, permitindo aos alunos explorarem aspectos culturais de suas origens e praticarem suas habilidades no idioma. Cada estudante comentou informações únicas sobre sua cidade ou país em *slides*.

As cinco apresentações invocaram aspectos ricos da cultura colombiana e francesa, refletindo uma forte conexão com as identidades locais:

**Apresentação 1 (Tolima – Participante D):** enfatizou as expressões locais, a culinária típica (Lechona, Tamales) e os pontos turísticos, como as Cataratas de Medina. Abordagem intimamente ligada à cultura e à região, promovendo reflexões sobre identidade.

**Apresentação 2 (Rovira, Tolima – Participante G):** revisitou profundamente a relação entre identidade e ancestralidade, destacando os povos indígenas Pijaos e os mitos locais. Em complemento, trouxe ditados populares e apresentação de pratos típicos, mostrando a riqueza cultural de Tolima.

**Apresentação 3 (Cereté, Córdoba – Participante H):** apresentou tradições regionais, como a festa da Cumbiamba, além da cultura popular relacionada à literatura e à gastronomia diversificada, o que mostra a singularidade da região.

**Apresentação 4 (San Juan Pasto, Colômbia – Participante I):** trouxe aspectos regionais e expressões linguísticas típicas, como os outros estudantes, imprimindo uma forte discussão sobre identidade. Encerrou a apresentação com uma frase marcante (“No se nace en vano al pie de un volcán”).

**Apresentação 5 (Epinal, Vosges, França – Participante F):** avaliou criticamente os contrastes existentes entre o Brasil e a França, abordando aspectos relacionados a comportamentos, afirmações, costumes e comidas.

A atividade promoveu a prática do idioma português em um contexto significativo, permitindo aos alunos explorarem um vocabulário específico sobre cultura, geografia e história. Cada apresentação trouxe um mosaico cultural que enriqueceu a troca de

experiências, fortalecendo a compreensão intercultural no âmbito acadêmico. Pontuamos que alguns alunos enfrentaram dificuldades em articular ideias com fluência, demonstrando necessidade de apoio em vocabulário e com expressões complexas.

#### 4.3.4 Análises e considerações

Na etapa de contextualização da segunda sequência didática, houve uma introdução rica e interativa ao universo linguístico e cultural mineiro. O prisma interdisciplinar e intercultural e prático corroborou as perspectivas de Eco (1962) e Iser (1978) sobre a importância de entender o leitor como um coautor no processo de interpretação textual, evidenciando como as experiências culturais dos alunos impactam a recepção e compreensão dos textos literários. Além disso, ao integrar aspectos culturais e linguísticos, promovemos um ambiente de aprendizagem que favorece a troca intercultural e a valorização da diversidade.

Nos próximos momentos da sequência didática, avançamos para as etapas de compreensão e expansão, nas quais aprofundamos a análise textual e as interpretações elaboradas pelos alunos.

Um dos aspectos mais significativos na etapa de compreensão foi a discussão sobre a perda de nuances culturais e linguísticas ao transpor expressões regionais para o português padrão. A partir das interpretações pessoais dos alunos, pôde-se observar um envolvimento ativo com o texto, no qual eles atribuíram sentidos a partir de suas próprias experiências e repertórios culturais. Tal postura interpretativa remete diretamente à teoria de Iser (1978), que concebe o leitor como cocriador do texto, capaz de preencher as lacunas deixadas pelo autor. Mesmo com domínio limitado da língua portuguesa, os alunos mobilizaram conhecimentos extralinguísticos e deduções contextuais para construir significados, demonstrando um processo interpretativo autêntico e participativo.

A análise das crônicas produzidas pelos alunos (ainda na etapa de compreensão) revela como eles reinterpretaram elementos da língua e da cultura brasileira, empregando-os de maneira humorística e reflexiva numa relação intercultural. Segundo a *Obra Aberta*, de Umberto Eco (1962), esses textos podem ser vistos como manifestações de uma interpretação ativa, em que os alunos, ao lidarem com o novo idioma, tornam-se “coautores” de significados. Dessa maneira, as crônicas dos participantes destacam o papel do leitor/aluno na reconstrução de sentidos, como enfatizado por Iser (1978, 1979). A interação entre o texto e o leitor-aluno atestou os desafios do aprendizado linguístico e a possibilidade de ressignificação

cultural. Por exemplo, as situações cômicas, como a confusão entre “jabuticaba” e “jabuti” ou entre “parada de ônibus” e “parada de buseta”, testemunham a riqueza semântica da língua e o impacto do contexto sociocultural na interpretação.

Esses momentos reforçaram a ideia de que a língua é um espaço de negociação e criatividade. Como aponta Eco (1962), a obra aberta permite múltiplas interpretações, sendo enriquecida pela subjetividade dos leitores. Assim, as crônicas criadas pelos alunos transcendem o simples exercício linguístico: representam um encontro entre culturas que possibilita a construção de novas significações. A atividade proporcionou uma troca intercultural, com destaque para o aparecimento de ditos e características linguísticas dos países de origem dos alunos, e promoveu o desenvolvimento de competências interculturais e comunicativas, fundamentais no ensino de português como língua estrangeira.

Na última etapa (expansão) da sequência didática, as apresentações dos participantes enquadraram questões relacionadas à identidade, cultura e expressões linguísticas. Essa abordagem é particularmente valiosa na etapa final da pesquisa, pois desvela o nível de engajamento com o tema e as conexões que os alunos fizeram/fazem entre sua cultura de origem e a brasileira. Os alunos foram hábeis em identificar aspectos de sua cultura que a tornam única e estabelecer paralelos com o Brasil. Esse trabalho final reflete o entendimento da cultura brasileira e a percepção de sua própria cultura sob uma nova perspectiva, enriquecida pela experiência intercultural.

As tradições culturais são pilares que sustentam a identidade individual e a coletiva. No caso da participante F, as referências a festividades como o *14 Juillet* e a *Chasse aux œufs de Pâques* demonstram um vínculo com sua terra natal, além de servirem como um símbolo de pertencimento a uma comunidade maior. Comparando com o Brasil, vemos algo semelhante nas Festas Juninas, que variam de região para região, mas sempre mantêm elementos que reforçam a identidade coletiva e as raízes culturais. Há uma ligação emocional e simbólica, com destaque para o fato de que as tradições moldam a maneira como as pessoas se veem no mundo. No caso dos alunos estrangeiros, a oportunidade de discorrer sobre essas tradições viabiliza que redescubram suas origens ao mesmo tempo que aprendem sobre outras culturas.

A participante F parece valorizar aspectos como o equilíbrio entre labor e vida pessoal e as peculiaridades idiomáticas regionais. Isso sugere que ela percebe essas características como parte essencial da identidade francesa. Um aspecto interessante é que, enquanto o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal pode ser um tema relevante na França, no Brasil, muitas vezes, no Brasil, há uma apreciação maior da espontaneidade e da flexibilidade,

especialmente nas interações sociais. Essa troca é enriquecedora, pois mostra como diferentes culturas priorizam aspectos diversos da vida cotidiana, ajudando os alunos a reconhecerem as nuances culturais em suas próprias experiências.

As expressões idiomáticas são uma porta de entrada para a alma de uma língua e cultura. Elas carregam não somente significados literais, como também as visões de mundo, os valores e os humores de uma comunidade. No caso da participante F, interjeições como “bah!” e “mon!” mostram como detalhes linguísticos reverberam a informalidade, o humor e as peculiaridades do francês cotidiano. Ao compará-las ao “uai!”, de Minas Gerais, ou “eita!”, do Nordeste, os alunos percebem como essas palavras encapsulam muito mais do que o idioma – trazem consigo a história, o tom e o contexto cultural de uma região. Esse processo de aprendizado ajuda a construir empatia cultural e, concomitantemente, desenvolver maior consciência linguística.

Tais questões proporcionaram uma reflexão significativa. A partir das discussões, os alunos consolidaram seus aprendizados sobre a cultura brasileira e enxergaram sua própria cultura de forma renovada. Esse movimento é crucial para promover a diversidade cultural e fortalecer o diálogo intercultural.

#### *4.3.4.1 Impacto linguístico*

Todos utilizaram o português em um contexto significativo, o que contribuiu para o aprendizado do idioma: palavras ligadas à cultura (comida típica, lendas, falas locais) foram introduzidas e contextualizadas. Em cada uma delas, foram exteriorizadas frases ou ditados populares das regiões específicas traduzidos para o português, o que enriqueceu a prática linguística.

Irrompeu um mosaico valioso de informações culturais sobre pratos típicos (Lechona, Tamales, Mote de Queso), mitos, vocábulos e festividades. A abordagem intercultural, no entanto, ficou implícita; não houve uma conexão dessas tradições com a cultura brasileira. Em relação às tradições regionais, sinalizamos: Tolima, com grande destaque para a culinária e dizeres regionais, e Cereté, com a evidência de celebrações, como a Cumbiamba, e da importância da literatura local.

A ênfase dada na exposição de alimentos e festividades reflete uma forte relação com as tradições locais. E as apresentações, no que lhes respeita, promoveram o uso do português em um contexto significativo e trouxeram contribuições únicas: os alunos foram capazes de descrever suas culturas, usando vocabulário específico relacionado à geografia, à história e às

tradições locais; as expressões regionais traduzidas para o português (como “Mugre que no mata engorda” e “Quite esas zancas de aquí”) ajudaram a criar uma ponte entre as línguas e culturas; os alunos compartilharam tradições locais, alimentos típicos e estruturas linguísticas que fortalecem a compreensão e o enriquecimento intercultural; e a troca de experiências entre a cultura de origem (Colômbia) e a brasileira (comparação cultural) foram implicitamente promovidas ao serem exibidos aspectos como música, dança e gastronomia.

É meritório ressaltar que as atividades propostas atingiram seus objetivos principais: estimular o contato com a leitura literária; promover a contemplação do impacto do uso de variantes regionais; fortalecer a conexão entre os alunos e a cultura brasileira; e propiciar a análise linguística. O exercício de escrita dos poemas e crônicas permitiu que os alunos se vissem como parte integrante do processo de construção de significados, confirmando a relevância das teorias de Ausubel (1968, 2003) sobre a aprendizagem significativa. No que concerne ao momento de contato dos alunos com os textos literários, as formas como eles se reconhecem, reconstróem e são afetados por essas obras – e, ainda assim procuram preenchê-los com suas experiências – reforçam os pressupostos de Eco, Iser e Jauss sobre as lacunas presentes nos textos, em sua maioria abertas às plurissignificações.

A contextualização prévia à exposição dos estudantes aos textos literários, com o recorte dos autores mineiros, fortaleceu, ao longo das aulas, a ideia de valorizar as identidades culturais e linguísticas. Principalmente pelo fato de os alunos estarem imersos na cultura mineira, sendo, pois, bem-vistos por eles os enfoques nas cidades, cultura, expressões e sotaques de Minas Gerais. Essas etapas contextualizadoras prepararam os estudantes para a leitura dos textos e oportunizam contemplações sobre aspectos mais amplos da língua portuguesa e das línguas de seus países de origem. As atividades promoveram um ambiente interativo e inclusivo, fortalecendo os vínculos culturais entre os participantes.

O uso da literatura brasileira em aulas de PLE, especialmente via de textos literários como crônicas regionais, desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades linguísticas e culturais. A etapa final da sequência didática, que culminou nas apresentações centradas em identidades regionais e culturais, reflete como a literatura pode ser utilizada como mediadora de um processo de ensino significativo e intercultural. O texto *Minas Enigma*, de Fernando Sabino serviu como ponto de partida para que os aprendizes entrassem em contato com as características linguísticas e culturais de Minas Gerais.

Esse texto proporcionou um rico encontro entre línguas e culturas, com a exploração de variações linguísticas. A partir dos regionalismos mineiros presentes na crônica, os alunos tiveram a oportunidade de perscrutar diferentes registros da língua portuguesa e seus

contextos culturais de uso. Para mais, houve abertura para que os estudantes comparassem as características culturais mineiras às de suas próprias regiões de origem, interligando o local ao global.

Assim como Fernando Sabino, que se valeu, em sua crônica, de asserções típicas de Minas Gerais, os alunos foram incentivados a identificar e traduzir as de suas culturas. O modo como as atividades foram elaboradas e divididas em etapas possibilitou uma aprendizagem significativa na medida em que provocou nos aprendizes uma consciência sociolinguística, ao comparar expressões idiomáticas do português brasileiro às suas línguas de origem. Além disso, instigou-se a capacidade de se trabalhar com estratégias tradutórias e contextualizar o significado cultural – por exemplo, frases como “Mugre que no mata engorda” (Tolima) ou “Quite esas zancas de aquí” (Cereté) foram traduzidas para o português, promovendo uma relação direta com as “falas” mineiras do texto-base, destacando a universalidade de registros linguísticos regionalizados.

O trabalho com a crônica abriu espaço para que os alunos reconhecessem as especificidades de suas próprias culturas e, por meio da literatura, estabelecessem pontes entre o “eu” e o “outro”. As apresentações mostraram como os alunos internalizaram essa proposta: citaram aspectos de sua identidade regional, como pratos típicos, mitos e ditos locais, e refletiram sobre sua ancestralidade e a construção de sua identidade cultural (e. g.: menções aos indígenas Pijaos em Tolima ou à literatura de “Cavalo Velho” em Cereté).

Essa abordagem permitiu que o texto literário fosse ressignificado de forma pessoal, reforçando a ideia de que a literatura transcende barreiras geográficas e culturais. A literatura contribuiu para criar um lugar de trocas interculturais aprofundado na etapa final. Ao dissertarem sobre suas regiões e culturas, os alunos praticaram o português e ampliaram sua compreensão da diversidade cultural presente no Brasil e em suas origens. Portanto, a utilização de textos literários no ensino de PLE é uma prática que supera a mera exposição ao idioma.

No contexto dessa sequência didática, a crônica *Minas Enigma* proporcionou uma exposição a uma linguagem autêntica, rica em vocábulos coloquiais e regionalismos. Esse contato incentivou a aquisição lexical em um contexto significativo, ampliando o vocabulário relacionado à cultura, à culinária e às expressões idiomáticas, e favoreceu a prática de habilidades comunicativas ao promover o uso do idioma em situações reais e no compartilhamento cultural.

O texto, para além de apresentar a cultura mineira, inspirou os alunos a se aprofundarem em/sobre suas próprias raízes culturais. Isso retrata uma das funções da

literatura em PLE: ser um catalisador intercultural que conecta o indivíduo ao coletivo. Os textos literários foram o ponto de partida e de chegada para que os alunos explorassem suas identidades e as compartilhassem com os colegas. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento da autonomia no uso do idioma e para a construção de uma consciência intercultural, essencial em contextos de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ao final da sequência didática das crônicas, foi aplicado um questionário visando obter um retorno dos estudantes sobre a experiência com os textos literários. No entanto, apenas dois alunos responderam, o que não constitui um número significativo para que os dados sejam considerados na análise dos resultados. Dessa forma, a baixa participação impossibilitou uma avaliação mais ampla por meio do questionário. No entanto, as conclusões sobre a evolução dos alunos e a aplicabilidade do uso dos textos literários foram retiradas com base nas atividades realizadas em sala e nas apresentações, que forneceram elementos mais concretos para a análise do desenvolvimento linguístico e intercultural dos participantes.

Mediante as sequências didáticas, observou-se o impacto linguístico no desenvolvimento de competências orais e escritas, especialmente na conexão entre expressões idiomáticas e regionalismos. Houve, ainda, uma valorização das identidades culturais dos aprendizes, que foram incentivados a evocar aspectos de suas próprias culturas em diálogo com cultura brasileira. O processo também fortaleceu a compreensão intercultural, ao criar um espaço de troca e aprendizado mútuo, inspirado pela literatura. Dessa forma, a literatura não se configura apenas como um recurso complementar, mas como um eixo estruturante do ensino de PLE, capaz de transformar a sala de aula em um recinto de experiências significativas, tanto linguísticas quanto culturais.

Agora, responde-se facilmente por que e para que estudar, ensinar, refletir e construir os textos literários. A linguagem possui essa grande capacidade de interagir e criar pontes e a literatura se destaca como uma de suas manifestações mais potentes. Ao integrar imagens, ritmos, métricas, rimas, a literatura transforma quem a “faz”, mesmo que de forma inconsciente. Os textos literários são autênticos, polifônicos, ecoantes, inquietantes, vastos e, logo, cabíveis, preenchíveis, propícios ao *reconhecimento-leitor*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as possíveis potencialidades dos textos literários no ensino de Português como Língua Estrangeira na Universidade Federal de Viçosa, verificando sua aplicação prática, por meio de sequências didáticas, e sua contribuição para uma aprendizagem significativa. A partir de uma abordagem interdisciplinar ou *indisciplinar*, que integrou teoria literária, Linguística Aplicada e ensino de línguas, foi possível analisar de que modos gêneros como o poema e a crônica podem contribuir para o desenvolvimento linguístico, intercultural e comunicativo de estudantes estrangeiros.

Com base nas análises, é possível afirmar que se cumpriu o propósito – sinalizamos que podem ser realizadas algumas adequações às atividades para melhor articular os textos literários, contudo, levando em conta que esse material autêntico foi didatizado pela primeira vez, os resultados se mostraram promissores. As sequências didáticas aplicadas, centradas nas obras de Carlos Drummond de Andrade e Fernando Sabino, foram importantes para mobilizar o *reconhecimento-leitor*, instigar o repertório prévio dos estudantes, estimular a compreensão textual e trocas comunicativas significativas. As atividades de contextualização, compreensão e expansão permitiram que os alunos interagissem ativamente com os textos, revelando uma evolução notável na confiança linguística, na produção escrita e na percepção cultural.

Na primeira sequência didática, baseada no poema “Família”, de Drummond, os alunos foram convidados a explorar a riqueza linguística e simbólica do texto. A atividade de descrição poética, que envolveu a criação de poemas utilizando substantivos e adjetivos, revelou-se uma estratégia eficaz para fomentar a criatividade e o engajamento dos estudantes. Nesse contexto, a aplicação do conceito de *horizonte de expectativas*, formulado por Hans Robert Jauss (1979), mostrou-se relevante para compreender como as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos influenciam sua leitura e interpretação. De acordo com Jauss, o leitor se aproxima do texto carregando um conjunto de referências culturais, estéticas e subjetivas, que orientam suas expectativas e interpretações. Assim, ao considerar essas experiências na mediação pedagógica, foi possível promover uma leitura mais ativa, significativa e conectada à vivência dos próprios alunos.

Na segunda sequência didática, focada na crônica “Minas Enigma”, de Fernando Sabino, os alunos tiveram a oportunidade de explorar aspectos culturais e linguísticos em um contexto mais prático. A atividade de produção escrita de crônicas inspiradas em suas próprias experiências destacou o potencial do gênero para estimular a reflexão crítica e a expressão criativa. Observou-se, a partir das produções escritas e das interações orais em sala,

uma maior compreensão da cultura brasileira, A qualidade das produções dos alunos evidenciou uma maior compreensão da cultura brasileira e avanços na habilidade de comunicação em português, observados tanto nas interações em sala quanto nas produções textuais.

Outro aspecto relevante foi a contribuição dos textos literários para o desenvolvimento da interculturalidade — entendida, neste contexto, como a capacidade de refletir criticamente sobre diferenças e semelhanças culturais e de estabelecer diálogos respeitosos entre visões de mundo distintas (Dervin, 2016). A leitura literária, assim, funcionou como um catalisador para o encontro de culturas, reforçando o papel da literatura como espaço simbólico de troca, conforme defende Silviano Santiago (2019).

Ao interagir com as narrativas propostas, os estudantes estrangeiros foram instigados a refletir sobre similaridades e diferenças culturais em um diálogo enriquecedor que ultrapassou as barreiras linguísticas. Essa experiência reforçou o papel da literatura como um ponto de encontro entre culturas, como defendido por Silviano Santiago (2019) e Wolfgang Iser (1978). Nesse contexto, percebeu-se um efeito mútuo: tanto os estudantes hispânicos quanto a francesa e as alemãs se viram envolvidos pelo que os colegas compartilharam sobre a cultura de seus países.

Em síntese, esta dissertação apontou indícios de que os textos literários, quando integrados a uma metodologia bem estruturada e teoricamente fundamentada, podem constituir uma ferramenta valiosa no ensino de PLE. Mais especificamente, esta pesquisa propôs um método de abordagem literária ancorado na teoria iseriana, centrando-se na interação ativa entre leitor e texto, na valorização dos horizontes de expectativas dos alunos e na construção de sentido a partir da experiência do leitor. Tal perspectiva revelou-se produtiva para favorecer o engajamento, a reflexão intercultural e o desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula. Além de facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa, a utilização de poemas e crônicas em sala de aula contribuiu para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e centrado no estudante-leitor.

Dessa forma, promove-se uma contribuição valiosa para o campo do ensino de toda e qualquer LE, indicando caminhos promissores para futuras investigações e práticas pedagógicas. Espera-se que os resultados inspirem novos estudos e que as estratégias propostas possam ser adaptadas a outros contextos, ampliando o impacto positivo da literatura no ensino de línguas.

Sugere-se a ampliação do uso de textos literários para diferentes níveis de proficiência e a inclusão de outros gêneros, como teatro e romance, para verificar o impacto no ensino de

PLE. Conjuntamente, recomenda-se o desenvolvimento de programas de formação continuada para professores, com foco na incorporação de literatura e interculturalidade nas práticas pedagógicas. Próximos trabalhos podem apurar como as experiências interculturais dos alunos influenciam as interações com os textos literários e quais adaptações metodológicas são necessárias para maximizar o impacto em diferentes contextos educacionais.

## REFERÊNCIAS

- ACQUARONI, R. **Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2.** Madrid: Santillana Educación, 2007.
- ALMEIDA, C. C. L. **Textos literários em livros didáticos de português brasileiro como língua estrangeira: uma análise multimodal.** 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.
- ANDRADE, C. D. de. **Poesia e prosa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.
- ARISTÓTELES. **Poética.** 3. ed. Tradução e notas: Ana Maria Valente. Prefácio: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view.** Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view.** 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.
- BAÊTA, O. V. **Estratégias como práticas sóciodiscursivas em uma universidade pública: uma abordagem crítica.** 2016. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós Graduação em Administração, área de concentração em Organização, Gestão e Sociedade, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p. ISBN 978-85-7326-636-8.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BOSI, A. (org.). **Leitura de poesia.** São Paulo: Ática, 1996.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura.** *In*: Vários escritos. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CHANDRA, D. **O espaço da literatura no ensino de língua estrangeira**. Orientador: Renato Caixeta da Silva. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CHAVES, I. O.; HEITOR-SAMPAIO, G. Percursos e desafios ao longo do processo de consolidação do português para estrangeiros na UFV. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, p. e021150, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15444. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15444>. Acesso em: 2 fev. 2025.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em: 2 fev. 2025.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CRUZ, J. da S. **"Teletandem Com Literatura"** na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira em contexto telecolaborativo. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2024.

DERVIN, F. **Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox**. London: Palgrave Pivot, 2016.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. Tradução: Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, U. **Obra aberta**. Tradução: Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1962.

ECO, U. **Os limites da Interpretação**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ECO, U. Sobre os espelhos. *In*: ECO, U. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Tradução: Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. p. 11-37.

FERREIRA, T. C. da S. **Análise de livros didáticos de português para estrangeiros no contexto de ensino de língua de acolhimento**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

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

GADAMER, H.-G. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica**. Tradução: Marco Antônio Casanova. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 2 v.

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

INGARDEN, R. **A obra de arte literária**. Lisboa: Calouste-Gulbenkian, 1973.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. *In*: JAUSS, H. R.; ISER, W.; STIERLE, K.; GUMBRECHT, H. U. Seleção, tradução e introdução: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

ISER, W. **O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996a. v.1. (Coleção Teoria).

ISER, W. **O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2. (Coleção Teoria).

ISER, W. **The act of reading: a theory of aesthetic response**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.

ISER, W. The emerge of a cross-cultural discourse: Thomas Carlyle's Sartor Resartus. *In*: BUDICK, S.; ISER, W. (ed.). **The translatability of cultures: figurations of the space between**. Stanford: Stanford University Press, 1996b. p. 245-264.

ISER, W. **Der Akt des Lesens**. München: Fink, 1976.

JAUSS, H. R. **Aesthetic experience and literary hermeneutics**. Tradução: Michael Shaw. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: JAUSS, H. R.; ISER, W.; STIERLE, K.; GUMBRECHT, H. U. Seleção, tradução e introdução: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. v. 36. (Série Temas).

JAUSS, H. R. **Literaturgeschichte als Provokation**. Frankfurt: Suhrkamp, 1970.

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

LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007.

LIBRANDI-ROCHA, M. A literatura em trânsito ou o Brasil é dentro da gente (contração, expansão e dispersão). *In*: MONTEIRO, P. M. (org.). **A primeira aula: trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro**. 1. ed. São Paulo: Itaú Cultural, 2014. *E-book* (252 p.). p. 31-37.

LIMA, L. C. (org.). **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

MATOS, T. L. C. de. **As potencialidades do texto literário no ensino-aprendizagem de Português Língua de Acolhimento (PLAc)**. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2023.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior**. Brasília, DF: FUNAG, 2020. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-anov/produto/21-1153.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social dos processos de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MONTEIRO, P. M. (org.). **A primeira aula: trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro**. 1. ed. São Paulo: Itaú Cultural, 2014. *E-book* (252 p.).

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, G. M de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 52, n.2, p. 409-433, jul./dez. 2013.

PESSOA, M. S. Concepções de linguagem e políticas linguístico-culturais: aproximações e/ou afastamentos na Educação Linguística. In: ANÇÃ, M. H.; FERREIRA, T. (org.). SEMINÁRIO LÍNGUA PORTUGUESA E INTEGRAÇÃO, 2007, **Actas [...]**, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em: [www.oi.acidi.gov.pt/docs/SeminarioLPIntegracao/8\\_Maria\\_Socorro\\_Pessoa.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/SeminarioLPIntegracao/8_Maria_Socorro_Pessoa.pdf). Acesso em: 13 out. 2012.

PIETRARÓIA, C. M. C. **Percursos de leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira**. São Paulo: Annablume, 1997.

PLAZA, C. F. La poesía en las clases de E/LE: algunas propuestas didácticas. **MarcoELE: revista de didáctica**, [s. l.], v. 9, p. 1-21, 2009. Disponível em: [https://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer\\_poesia.pdf](https://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

PLAZA, C. F. Reflexiones sobre el uso de documentos auténticos en la clase de ELE. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 5.; CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABH, 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. p. 2362-2370.

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

SANTIAGO, S. **35 ensaios de Silviano Santiago**. Seleção e introdução: Italo Moriconi. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEQUEIRA, R. M. **O poder e o desejo: o ensino da literatura a estrangeiros na universidade**. Lisboa: Ministério da Educação, 2003. 348 p. ISBN 972-783-071-4.

SILVA, D. M. J. **O uso de textos literários enquanto documento autêntico na aula de PLE**. 2021. Relatório (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132987/2/448371.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SILVA, M. N. da. **Literatura e teletandem: interculturalidade no ensino de português como língua estrangeira**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2023.

SILVA, N. R. da. **Literatura e interculturalidade em livros didáticos de português como língua estrangeira**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2023.

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

STIERLE, K. Que significa a recepção dos textos ficcionais? *In*: JAUSS, H. R.; ISER, W.; STIERLE, K.; GUMBRECHT, H. U. Seleção, tradução e introdução: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 119-171.

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

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

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Home; International Office USP. **Site**, São Paulo, c2024. Disponível em: <https://internationaloffice.usp.br/en>. Acesso em: 24 maio 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Home; Diretoria Executiva de Relações Internacionais (DERI). **Site**, Campinas, c1969-2024. Disponível em: <https://www.internationaloffice.unicamp.br/>. Acesso em: 24 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Resultados para a internacionalização da UFV em 2022, Viçosa, MG, 6 jan. 2023. Disponível em: <https://dri.ufv.br/informativo/resultados-para-a-internacionalizacao-da-ufv-em-2022/>. Acesso em: 24 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Home; International Relations. **Site**, Rio de Janeiro, c2024. Disponível em: <https://internacional.ufrj.br/en/international-relations/>. Acesso em: 24 maio 2024.

VODICKA, F. A história das repercussões das obras literárias. *In*: TOLEDO, D. (org.). **Círculo Lingüístico de Praga: estruturalismo e semiologia**. Porto Alegre: Globo, 1978. p. 299-309.

WALSHAM, G. Interpreting case studies in IS research: nature and method. **European Journal of Information Systems**, [s. l.], v. 4, p. 74-81, 1995.

WELLEK, R.; WARREN, A. Literatura e outras artes. *In*: WELLEK, R.; WARREN, A. **Teoria da literatura**. Tradução: José Palla e Carmo. 2. ed. [S.l.]: Publicações Europa-América, 1971. p. 157- 170.

WISNIK, J. M. A primeira aula e a segunda. *In*: MONTEIRO, P. M. (org.). **A primeira aula: trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro**. 1. ed. São Paulo: Itáu Cultural, 2014. *E-book* (252 p.). p. 31-37.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário Inicial - Perguntas e respostas dos participantes

#### Questionário inicial – Perguntas e respostas dos participantes

Pergunta 1: Nome	
Participante	Resposta
Participante A	A
Participante B	B
Participante C	C
Participante D	D
Participante E	E
Participante F	F
Participante G	G
Participante H	H
Participante I	I
Pergunta 2: Idade	
Participante	Resposta
Participante A	24
Participante B	23
Participante C	23
Participante D	22
Participante E	22
Participante F	23
Participante G	22 anos
Participante H	24
Participante I	23
Pergunta 3: País de origem	
Participante	Resposta
Participante A	Colômbia
Participante B	Alemanha
Participante C	Colômbia
Participante D	Colombia
Participante E	Alemanha
Participante F	França
Participante G	Colômbia
Participante H	Colombia
Participante I	Colombia
Pergunta 4: Curso que está estudando no Brasil	
Participante	Resposta
Participante A	Estágio em medicina veterinária e zootecnia
Participante B	Estágio em solos
Participante C	Medicina veterinária
Participante D	Estagiária de veterinária
Participante E	Gestão de recursos naturais
Participante F	Engenharia de alimentos
Participante G	Estágio em entomologia

Participante H	Estágio em medicina veterinária
Participante I	Estágio obrigatório em veterinária
<b>Pergunta 5: Quanto tempo pretende ficar no Brasil</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Até dezembro (20 ou 21)
Participante B	3 meses
Participante C	6 meses
Participante D	7 meses
Participante E	Dois meses
Participante F	6 meses
Participante G	7 meses
Participante H	Até janeiro
Participante I	4 meses
<b>Pergunta 6: Qual seu nível atual de português?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Básico
Participante B	Básico
Participante C	Intermediário
Participante D	Básico
Participante E	Básico
Participante F	Intermediário
Participante G	Básico
Participante H	Básico
Participante I	Básico
<b>Pergunta 7: Quais são suas expectativas para o tempo que vai passar no Brasil?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Eu tenho muitas expectativas porque gosto mucho do país quero aprender o idioma e para meu curso quero aprender muitas cosas novas, mas para isso preciso falar bem.
Participante B	Conhecer a cultura, enjoy the sol, aprender a lot about solos in the estagio
Participante C	Aprender del idioma, estudiar mucho sobre mi carrera, adquirir conocimientos y experiencias nuevas, y fazer amigos
Participante D	Aprender o idioma, conhecer a cultura, fazer amigos, Participar do mestrado e ganhar uma bolsa.
Participante E	Conhecer cultura, fazer amigos, dançar funk, comer boa comida
Participante F	Fazer amigos e viajar para conhecer a fauna e flora do país, comer coisas que não têm na França (como pastel e coxinha)
Participante G	Aprender o idioma, fazer amigos, conhecer a cultura e aprender sobre pesquisa de pragas agrícolas
Participante H	Aprender o idioma português pra falar muito bem, fazer mais amigos do Brasil
Participante I	Aprender o idioma para continuar com meus estudos universitários, fazer novos amigos, viajar, conhecer a cultura, trabalhar
<b>Pergunta 8: Você gosta de ler livros de fantasia?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	SIM
Participante B	NÃO
Participante C	SIM
Participante D	SIM
Participante E	SIM
Participante F	SIM

Participante G	SIM
Participante H	SIM
Participante I	SIM
<b>Pergunta 9: Qual livro mais marcou sua vida?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Eu gosto muito dos livros do Harry Potter
Participante B	The key to my heart (Ajahn Brahm) Because it changed my mind and influenced my thoughts a lot
Participante C	La historia interminable de Michael Ende porque me permitió abrir mi mente a un mundo de aventuras mediante la imaginación
Participante D	Harry potter, amo a fantasia
Participante E	...
Participante F	La passe miroir, porque é francês, não é escrito de maneira convencional, é fácil de ler e tem uma intriga muito boa
Participante G	Não especificado, mas gosta de livros de mistério porque “eles nos levam a um mundo de loucura e mistério.”
Participante H	Harry Potter y la piedra filosofal
Participante I	El viaje de los colibríes
<b>Pergunta 10: Quando você lê uma história e o final é inesperado, como você se sente?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Animado, eu não gosto das coisas previsíveis.
Participante B	Disappointed
Participante C	Entusiasmada, me gusta sentir sorpresa frente a lo inesperado
Participante D	Decepcionada
Participante E	Surpreso, triste
Participante F	Depende do livro; se o final é lógico, eu gosto, mas se não tem razão, fico decepcionada
Participante G	Animado para continuar
Participante H	Animado para continuar
Participante I	Entusiasmada por continuar
<b>Pergunta 11: Qual é seu estilo de música favorito?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Não tenho um estilo favorito.
Participante B	A lot of german music (indie, rap, postpunk)
Participante C	Pop y baladas.
Participante D	Vallenato, salsa, electronica, pop, samba
Participante E	Rap, Pop, Rock
Participante F	Pop e rock
Participante G	Música clássica
Participante H	Todas
Participante I	Música romântica
<b>Pergunta 12: O que você já conhece sobre o estado de Minas Gerais?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Não conheço muito.
Participante B	It has a lot of Mines, most beautiful university in brazil
Participante C	Minas Gerais es un estado en el sureste de Brasil, conocido por su riqueza histórica, paisajes montañosos y cultura diversa. Es uno de los estados más grandes de Brasil, tanto en extensión territorial como en población
Participante D	Aqui eles gostam muito de doce de leite, são muito gentis com os estrangeiros.
Participante E	Muitas minas e cachoeiras

Participante F	Algumas cidades, o sotaque, comida e música
Participante G	Pouco ou nada, apenas Viçosa
Participante H	Sua comida, cultura, costumes, gosto muito da história, colonização e influência portuguesa em geral
Participante I	Os mineiros têm um sotaque diferente do resto do país, é caracterizado pela extração de recursos minerais e amam comer feijão
<b>Pergunta 13: Qual é a palavra ou expressão em português que você mais ouve?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Nossa, beleza, show.
Participante B	Tudo bem.
Participante C	Nossa, treim.
Participante D	Né, lixo, nossa
Participante E	Oxi
Participante F	Uai, nossa senhora!
Participante G	Cara, mano
Participante H	Nossa, né, ah tá, cara, entendeu
Participante I	Obrigado
<b>Pergunta 14: O que você espera aprender no curso de português?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Falar fluentemente.
Participante B	Portuguese Vocabulary
Participante C	Quiero aprender mucho sobre el idioma, lograr ser más fluida en mi comunicación y escritura
Participante D	Eu quero falar muito bem
Participante E	Compreender mais português
Participante F	Descobrir a cultura e ficar mais tranquila ao falar português
Participante G	Falar bem e conhecer a cultura
Participante H	Conjugação de verbos, falar melhor, artigos, etc
Participante I	Poder conversar facilmente com um brasileiro
<b>Pergunta 15: Qual é a maior dificuldade que você tem em aprender português?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	A pronúncia.
Participante B	That I haven't learned the básico already
Participante C	Mi mayor dificultad es la falta de vocabulario
Participante D	Ter mais dedicação
Participante E	Pronúncia
Participante F	Os diferentes sotaques e a velocidade das falas
Participante G	Escrever e conjugar os verbos nos tempos verbais
Participante H	As pessoas falam muito rápido
Participante I	Na minha região, o sotaque da letra "R" é muito marcado, e no Brasil, o "R" soa como "J"
<b>Pergunta 16: Qual foi o motivo principal que o levou a escolher o Brasil para estudar?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	É um país muito diverso e isso é bom para meu curso porque eu gosto se animais selvagens
Participante B	It was a coincidence
Participante C	Brasil tiene muy buenas garantías estudiantiles, la calidad académica es muy alta y el estudio es gratuito
Participante D	É uma das melhores universidades do Brasil e quero ser a melhor na minha profissão

Participante E	IAESTE
Participante F	Ficar com o meu namorado e conhecer a família dele
Participante G	O Brasil é um país líder no mundo em ciência e pesquisa
Participante H	Eu amo sua cultura
Participante I	Aprender um novo idioma, estar em uma universidade de alta qualidade educativa
<b>Pergunta 17: Como você acha que será o impacto do Brasil na sua vida pessoal/profissional?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Eu vou aprender muito sobre os animais selvagens e isso vai fazer que eu possa melhorar como profissional
Participante B	I learned thst I am strong and can achieve almost everything I want and be grateful for the wonderful world and beautiful nature.
Participante C	Tendrá repercusiones positivas porque estoy aprendiendo un nuevo idioma, estoy ganando experiencia profesional y estoy adquiriendo nuevos conocimientos.
Participante D	Me ajudará muito ter o domínio de outro idioma para minha vida profissional e pessoal.
Participante E	.
Participante F	Vai mudar minha visão de mundo, influenciar como eu reajo em situações futuras
Participante G	Falar um novo idioma permite ter um incentivo na escolha de um emprego
Participante H	Falar português muito bem para que as pessoas do Brasil possam me entender e conversar comigo, aplicar ao mestrado na UFV e crescer muito na minha vida laboral e pessoal
Participante I	É uma experiência muito enriquecedora, me ajuda a ser independente e ampliar meu campo laboral.
<b>Pergunta 18: O que você espera alcançar em termos de comunicação?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Falar fluentemente e que as pessoas possam me entender
Participante B	I want to know the basic communication (for example for ordering things or ask for the way)
Participante C	Espero hablar más fluido y escribir sin errores de ortografía
Participante D	Eu quero falar muito bem, para ter uma melhor comunicação com meus amigos.
Participante E	falar com outras pessoas
Participante F	Falar sem hesitação e com poucos erros
Participante G	Comunicar-se com as pessoas e garantir que elas entendam o que está falando
Participante H	Ser capaz de me comunicar e me fazer entender por nativos do idioma para manter conversas e enviar mensagens de maneira correta
Participante I	Falar facilmente com os brasileiros
<b>Pergunta 19: Qual é o maior desafio de morar em outro país?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Os sentimentos e não ter com quem falar
Participante B	Being far away from my friends and my boyfriend
Participante C	Mi mayor desafío ha sido encontrar un lugar bueno y cómodo para vivir, con personas amables y tranquilas
Participante D	Estar sozinha e não entender o idioma
Participante E	Língua
Participante F	Entender como funcionam as coisas práticas, como burocracia, ônibus e carteirinhas

Participante G	Cultura, língua e comida
Participante H	Procedimentos burocráticos e encontrar uma boa casa
Participante I	Barreiras linguísticas
<b>Pergunta 20: O que será mais difícil ao retornar para seu país?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Continuar aprendendo o idioma.
Participante B	Having a lot of stuff to do and writing my graduação these
Participante C	Lo más difícil será desarrollar proyectos de la mano con mi profesión
Participante D	Gostei muito da cultura do Brasil, sentiria falta disso
Participante E	Amigos
Participante F	Que lá não tem salgados :(
Participante G	Ficar longe dos amigos que conheceu no Brasil
Participante H	Tudo é distinto aqui. Eu amo cada parte e, quando voltar para o meu país, sentirei falta de tudo :(
Participante I	Sensação de nostalgia, choque cultural
<b>Pergunta 21: Algum tema ou conteúdo que gostaria de explorar nas aulas?</b>	
Participante	Resposta
Participante A	Livros e séries.
Participante B	Não.
Participante C	Películas e podcasts.
Participante D	Filmes, musicas
Participante E	músicas, histórico
Participante F	Séries brasileiras e filmes.
Participante G	Filmes.
Participante H	Cultura brasileira.
Participante I	Cultura brasileira.

Fonte: Elaborado pela autora

## APÊNDICE B – Primeira sequência didática

### A) Etapa de contextualização - 1ª AULA

#### Componentes da Família



Fonte: <https://11nk.dev/2fyQL>



Fonte: <https://encurtador.com.br/MB6bi>

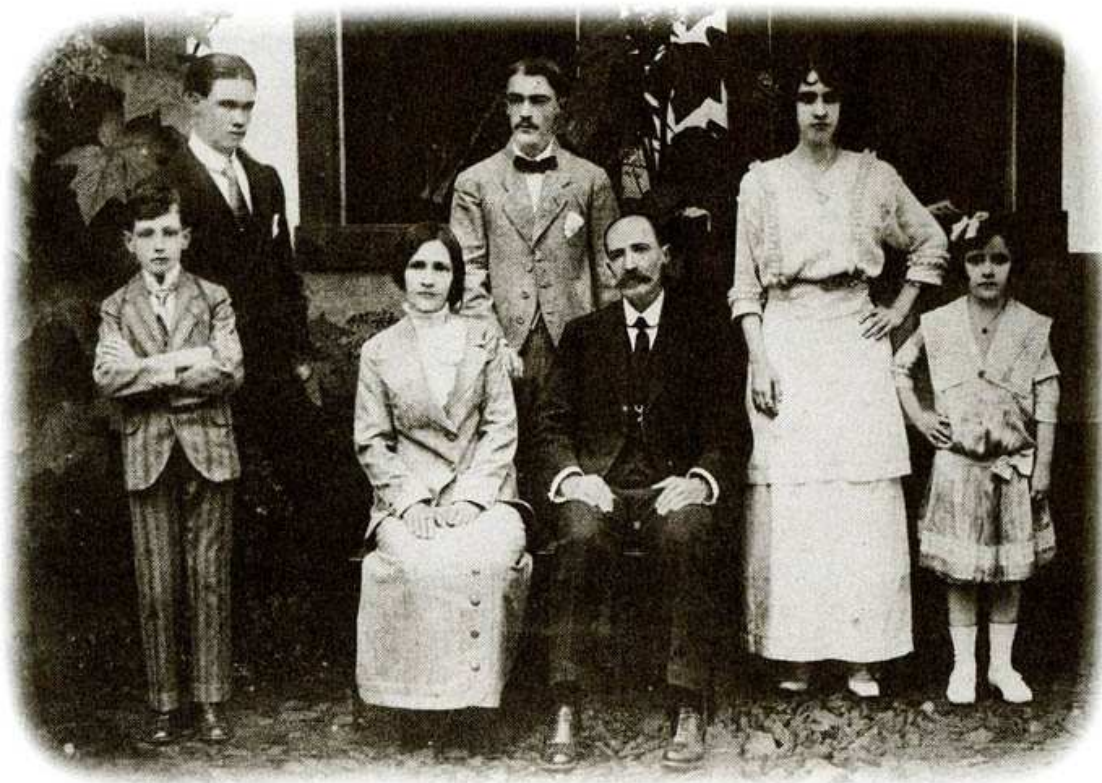
- 1) Em grupos conversem sobre as imagens acima. Qual seria a história dessas famílias, as emoções presentes no momento em que a foto foi tirada.
- 2) Em seguida, pensem em como vocês imaginam que essas pessoas se relacionem? Por que pensam assim? Que emoções vocês percebem na imagem? O que pode estar acontecendo para essas pessoas se sentirem dessa forma?
- 3) Inventem uma breve história para essa família ou grupo de pessoas: onde eles estão, o que podem estar comemorando, ou o que podem estar fazendo juntos.
- 4) Pensem em como cada pessoa na imagem pode contribuir para o clima ou ambiente da foto. Descrevam o local onde acham que a foto foi tirada e por que essa escolha. Como é o ambiente ao redor?
- 5) Façam conexões pessoais: Quem na sua vida ou na sua família lembra alguém na foto? Vocês têm histórias ou momentos semelhantes com a sua família? Falem sobre tradições, lugares, e momentos especiais na infância de cada um e como se relacionam com a imagem.

## 2) 2ª aula - etapa de contextualização

Leitura dos poemas e discussão sobre temáticas presentes nos versos, vocabulário desconhecido. E trabalho em equipe para associar os poemas as imagens trabalhadas na 1ª aula do dia 29/10/24. Ademais, eles fizeram a tradução do poema para a língua deles para pensar e observar possíveis mudanças de sentido.

<p><b>Para sempre - Drummond</b></p> <p>Por que Deus permite que as mães vão-se embora? Mãe não tem limite, é tempo sem hora, luz que não apaga quando sopra o vento e chuva desaba, veludo escondido na pele enrugada, água pura, ar puro, puro pensamento. Morrer acontece com o que é breve e passa sem deixar vestígio. Mãe, na sua graça, é eternidade. Por que Deus se lembra — mistério profundo — de tirá-la um dia? Fosse eu Rei do Mundo, baixava uma lei: Mãe não morre nunca, mãe ficará sempre junto de seu filho e ele, velho embora, será pequenino feito grão de milho</p>	<p><b>Cidadezinha qualquer</b></p> <p>Casas entre bananeiras mulheres entre laranjeiras pomar amor cantar.</p> <p>Um homem vai devagar. Um cachorro vai devagar. Um burro vai devagar.</p> <p>Devagar... as janelas olham.</p> <p>Eta vida besta, meu Deus.</p>	<p><b>Cota Zero</b> Stop. A vida parou ou foi o automóvel?</p>
--	---	--

3) Temos um importante poeta mineiro, conhecido mundialmente, que morou em uma cidadezinha do interior de Minas Gerais, conhecida como Itabira, por muitos anos, mas logo se mudou para a cidade grande. Contudo, ele nunca se esqueceu da sua cidadezinha e escreveu muito sobre ela. Abaixo, foto dele com sua família. Leia:



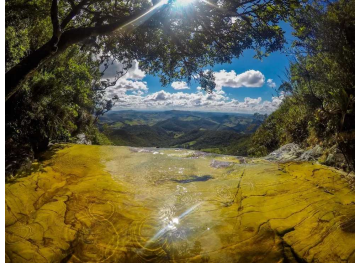

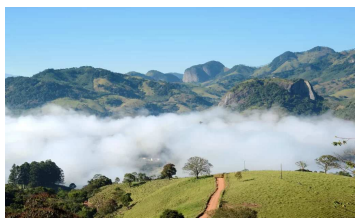
No jardim interno da casa de Itabira, a família de Carlos Drummond de Andrade, 1915. Carlos é o primeiro à esquerda; atrás, seus dois irmãos: Altivo e José; sentados, seus pais Carlos e Julieta Augusta; ao lado, as irmãs Rosa e Maria das Dores. Foto de Brás Martins da Costa (cedida por Robinson Damasceno dos Reis e Altamir José de Barros. (Disponível em: <https://ims.com.br/por-dentro-acervos/viagem-digitalizada-pelos-drummond/> )

b) Abaixo mapa indicando onde Drummond nasceu, Itabira–MG.




c) Atividade Interativa

Observem estas imagens típicas de Minas Gerais e falem ou escrevam sobre as diferenças e semelhanças com o local onde nasceram (seu país de origem).

	<p>Parque Estadual Ibitipoca</p> <p><i>Ecoturismo em Minas Gerais, Ibitipoca. Foto: Amilton Fortes</i></p>	
	<p>Monte Verde</p> <p><i>Monte Verde. Foto: Divulgação.</i></p>	
	<p><i>Gonçalves. Foto: Divulgação.</i></p>	

	<p><a href="https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcT7QNrZyKbLWPnTbV3iaJ6UVokMRooOqXJwOg&amp;s">https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcT7QNrZyKbLWPnTbV3iaJ6UVokMRooOqXJwOg&amp;s</a></p>	
	<p><a href="https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/caiapo.jpg">https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/caiapo.jpg</a></p>	
	<p><i>Igreja São Francisco de Assis, em Belo Horizonte   Foto: Marden Couto/Turismo de Minas</i>  <a href="https://turismodeminas.com.br/wp-content/uploads/2017/05/belo-horizonte-1024x683.jpg">https://turismodeminas.com.br/wp-content/uploads/2017/05/belo-horizonte-1024x683.jpg</a></p>	
	<p><i>Passadiço da Glória, em Diamantina   Foto: MardenCouto/Turismo de Minas</i></p>	
	<p><i>Gastronomia   Foto: MardenCouto/Turismo de Minas</i></p>	

	<p><a href="https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcROUjuU8f6JkpTTZZlxVZkvOMA9OjcNTV0-ww&amp;s">https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcROUjuU8f6JkpTTZZlxVZkvOMA9OjcNTV0-ww&amp;s</a></p>	
---	--	--

## b) ETAPA DE COMPREENSÃO

4) Ouvir o poema Família do poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade, em seguida ler em voz alta.

### **Família**

Três meninos e duas meninas,

Sendo uma ainda de colo.

A cozinheira preta, a copeira mulata,

O papagaio, o gato, o cachorro,

As galinhas gordas no palmo de horta

### **E a mulher que trata de tudo.**

A espreguiçadeira, a cama, a gangorra,

O cigarro, o trabalho, a reza,

A goiabada na sobremesa de domingo,

O palito nos dentes contentes,

O gramofone rouco toda noite

### **E a mulher que trata de tudo.**

O agiota, o leiteiro, o turco,

O médico uma vez por mês,

O bilhete todas as semanas

Branco! Mas a esperança sempre verde.

### **E a mulher que trata de tudo**

E a felicidade.

*Carlos Drummond de Andrade, in 'Alguma Poesia'*

**05)** Liste abaixo as palavras desconhecidas e procure no dicionário (Google) o significado de cada uma delas.

**06)** O poema fala sobre pessoas, animais, objetos, sentimentos, cores, ações, abaixo identifique a qual desses grupos pertence às palavras listadas no quadro:

**Exemplo: Animais – galinhas.**

*Cozinheira- copeira- papagaio- gato- cachorro- galinhas- meninas- meninos- mulher-  
espreguiçadeira- cama- gangorra- cigarro- trabalho- reza- goiabada – agiota- leiteiro- turco, médico  
– bilhete- verde- branco- felicidade.*

**Pessoas –**

**Animais-**

**Objetos –**

**Sentimentos –**

**Ações –**

**Cores –**

**07).** Existe uma expressão que se repete várias vezes, qual é ela? Qual seria o motivo dessa repetição?

**08)** Quem é essa “mulher que trata de tudo”?






**09)** Você SABIA? Muitas vezes as cores podem ser relacionadas aos sentimentos, emoções, elementos. Com base nisso, explique o verso:

“Branco! Mas a esperança sempre verde. “

**10)** As cores presentes na bandeira do Brasil representam elementos, como o verde para as florestas, o amarelo para o ouro e as riquezas naturais, o azul para o céu e o branco para a paz no Brasil, quais são os significados atribuídos às cores em seu país ou cultura?

**11)** Atividade Final em sala de aula:

Qual dessas fotos descreve melhor o poema “Família”, de Carlos Drummond de Andrade. Por quê?

 <p><a href="https://vitacheckup.com.br/2020/01/importancia-de-incluir-o-check-up-familiar-em-sua-rotina/">https://vitacheckup.com.br/2020/01/importancia-de-incluir-o-check-up-familiar-em-sua-rotina/</a></p>	 <p><a href="https://www.oxentemenina.com/wp-content/uploads/2022/02/GWS-restaurantes-quintal-recife-06.jpeg">https://www.oxentemenina.com/wp-content/uploads/2022/02/GWS-restaurantes-quintal-recife-06.jpeg</a></p>	 <p><a href="https://img.freepik.com/fotos-gratis/familia-crista-rezando-na-igreja-tiro-medio_23-2149344099.jpg">https://img.freepik.com/fotos-gratis/familia-crista-rezando-na-igreja-tiro-medio_23-2149344099.jpg</a></p>
	 <p><a href="https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEii5W6jHi70EO8g5rkB_s9vo67JB1i-7SSGIVDRA6fw6aDvt0HQraSQSdTjVDsPZOF76qTw1NfNT7hHxIt8dMQmuuTq1qztk7IrW7O-jQ1_etwyd1VXHjstPRXWEgl8wK9wUgdwWPtE0q4a/s1600/blog.png">https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEii5W6jHi70EO8g5rkB_s9vo67JB1i-7SSGIVDRA6fw6aDvt0HQraSQSdTjVDsPZOF76qTw1NfNT7hHxIt8dMQmuuTq1qztk7IrW7O-jQ1_etwyd1VXHjstPRXWEgl8wK9wUgdwWPtE0q4a/s1600/blog.png</a></p>	 <p><a href="https://www.unesc.net/portal/resources/posts/thumb_noticia3.png?1494440165">https://www.unesc.net/portal/resources/posts/thumb_noticia3.png?1494440165</a></p>

### C) ETAPA DE EXPANSÃO

#### 11) Atividade para a próxima aula:

- 1) Enviar uma foto por email que represente um lugar familiar no campo ou na cidade, onde costumavam ir com seus pais, primos ou avós, mas sem a presença de vocês na foto.
- 2) Escolher uma das fotos e escrever um poema utilizando apenas substantivos e adjetivos para descrever a cena captada na fotografia.
- 3) Na sala de aula os alunos irão ler os poemas criados por eles e os demais colegas deverão identificar sobre qual fotografia se trata, com base no poema apresentado pelo colega.

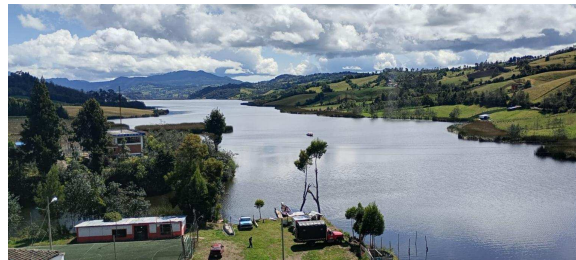
## APÊNDICE C – Poemas elaborados pelos alunos

### Poema feito pela Participante A:

Lar doci lar  
 Calma profunda  
 entre montanhas e sussurros verdes  
 um barco, dois barcos  
 pinheiro grande, amieiro pequeno  
 montanha azul ao longe

Casa de patos e peixes  
 águas que guardam segredos  
 Sob um céu azul profundo  
 o ninho que me viu crescer  
 seu reflexo sussurra renascimento  
 lar doce lar

### Foto enviada pela participante A:



### Poema feito pela Participante B:

#### FÉRIAS

uma mãe e um pai  
 uma casa uma vez por ano  
 uma segunda casa  
 e o vento

duas filhas e dois cachorros  
 todos os anos e todos os dias  
 por uma semana  
 o mar

### Foto enviada pela participante B:



um carro por três horas  
de bicicleta, de biquíni  
deliciosos tomates na praia  
o sol

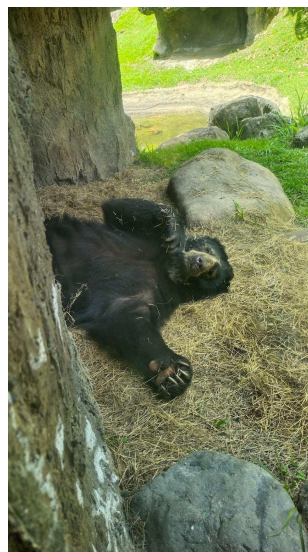
**Poema feito pela Participante C:**

**Urso Andino**

Nas montanhas da Colômbia ele espreita  
olhos mansos, pelagem negra e macia  
com manchas claras quase desenha  
um enigma de calma e sabedoria.

Em meio verde, com passos suaves,  
revela o mistério da sua natureza,  
ver o urso de anteojos é um milagre  
um abraço salvagen, pura beleza.

**Foto enviada pelo participante C:**



**Poema feito pela participante D**

**Silêncio da natureza**

Foresta verde

Água turquesa

Pássaros cantando

silêncio

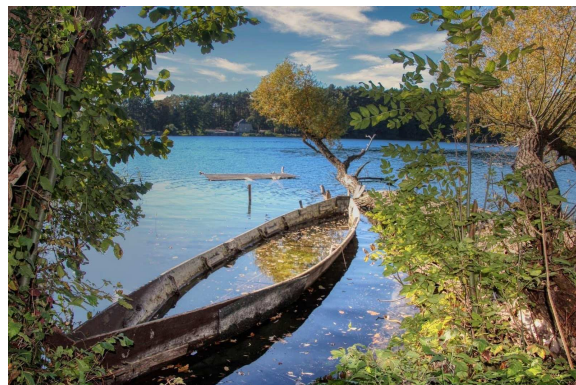
terra úmida

piquenique delicioso

Estar juntos

silêncio

**Foto enviada pelo participante D:**



sol quente na pele  
 minha família ao meu lado  
 e estão feliz

**Poema feito pela participante E:**

**Pés no chão**

Temos árvores  
 Alguns com seus vestidos verdes e outros  
 marron  
 Sempre com os pés firmes no chão  
 Eles estão dançando ao ritmo das nuvens As  
 nuvens brancas e gordas combinam com o  
 azul profundo do céu  
  
 E depois, estamos nós...

**Foto enviada pela participante E:**



**Poema feito pela participante F**

**A campanha de inverno**

Uma cortina branca,  
 Uma lembrança verde,  
 Um céu azul.

Sob meu pé,  
 O som nítido do pó,  
 Como açúcar doce.  
 Um casaco frio,  
 E, no entanto, tão quente.

**Foto enviada pela participante F:**



**APÊNDICE D – Questionário de *feedback* sobre a atividade fotográfica e criação de poemas – Perguntas e respostas dos participantes**

<b>Pergunta 1: Nome</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
Participante C	C
Participante F	F
Participante A	A
Participante I	I
Participante B	B
Participante E	E
<b>Pergunta 2: Em relação ao poema Família de Carlos Drummond de Andrade, como você se sente em relação ao poema depois das atividades realizadas?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
Participante C	Entendi muito mais do que antes.
Participante F	Entendi um pouco mais, mas ainda tenho dúvidas.
Participante A	Entendi muito mais do que antes.
Participante I	Entendi um pouco mais, mas ainda tenho dúvidas.
Participante B	Entendi um pouco mais, mas ainda tenho dúvidas.
Participante E	Entendi um pouco mais, mas ainda tenho dúvidas.
<b>Pergunta 3: Você achou fácil ou difícil expressar seus sentimentos apenas com substantivos?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
Participante C	Fácil
Participante F	Muito fácil
Participante A	Fácil
Participante I	Fácil
Participante B	Fácil
Participante E	Fácil
<b>Pergunta 4: Essa atividade ajudou você a perceber novas maneiras de descrever memórias ou sentimentos?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
Participante C	Sim, com certeza.
Participante F	Sim, com certeza.
Participante A	Sim, com certeza.
Participante I	Sim, com certeza.
Participante B	Sim, com certeza.
Participante E	Sim, com certeza.
<b>Pergunta 5: Das atividades que fizemos até agora, qual delas você acha que mais ajudou a desenvolver sua capacidade de escrever e entender poesia em português?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
Participante C	A atividade de descrição fotográfica e poema com substantivos
Participante F	Descrição dos poemas
Participante A	Escrever meu poema
Participante I	La actividad de descripción fotográfica
Participante B	The translating and talking about the poem Família and writing my own
Participante E	Escrever poema
<b>Pergunta 6: Você se sentiu mais confiante em compartilhar suas ideias e sentimentos em português ao longo das aulas?</b>	

<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
Participante C	Muito confiante
Participante F	Confiante
Participante A	Muito confiante
Participante I	Muito confiante
Participante B	Um pouco confiante
Participante E	Um pouco confiante
<b>Pergunta 7: A atividade de adivinhar de quem era o poema ajudou você a se sentir mais próximo dos colegas e conhecer um pouco da história de cada um?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
Participante C	Sim, muito.
Participante F	Sim, muito.
Participante A	Sim, muito.
Participante I	Sim, muito.
Participante B	Sim, muito.
Participante E	Sim, muito.
<b>Pergunta 8: Você aprendeu algo novo sobre a cultura ou experiências dos colegas?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
Participante C	Sim
Participante F	Sim
Participante A	Aprendi
Participante I	Si, riqueza cultural
Participante B	Not much
Participante E	Yes, how the home looks like
<b>Pergunta 9: Em sua opinião, o que poderia melhorar nesta atividade para facilitar o entendimento do poema Família?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
Participante C	Nada
Participante F	Não tenho sugestões, está tudo correto
Participante A	Eu acho que sua estratégia é boa
Participante I	Creo que sería más conveniente repetir más las palabras
Participante B	It would be nice if everybody explains the picture and the poem by themselves at the end
Participante E	Talk more about our family activities

Fonte: Elaborado pela autora

## APÊNDICE E – 2ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA - CRÔNICA

### 1ª aula - Etapa de Contextualização - Atividade 1: Trocando Expressões

- Compartilhe com os seus colegas expressões típicas do seu país/região. Depois expliquem o significado delas e como elas são usadas no dia a dia.
- Agora, preencha as informações abaixo sobre as expressões compartilhadas pelos colegas do seu grupo:

Nome do Colega	Expressão Compartilhada	Significado	Contexto de Uso

- c) Há algo semelhante entre a expressão de algum colega e sua língua materna? Cite.
- 

### Atividade 2: Descobrindo e Praticando os sons

- Vamos observar na apresentação de slides algumas curiosidades sobre a língua portuguesa e os sons em diversas regiões do Brasil, segundo a Revista Super Abril na matéria <https://super.abril.com.br/cultura/sotaques-do-brasil>.



### b) GÍRIAS E EXPRESSÕES MUITO BRASILEIRAS

Associe as gírias e expressões brasileiras (coluna A) aos seus significados correspondentes (coluna B):

- | Coluna A        | Coluna B                                  |
|-----------------|---|
| 1. Sextou       | ( ) Pessoa ou algo positivo               |
| 2. Treta        | ( ) Comemoração da chegada da sexta-feira |
| 3. Zueira       | ( ) Pessoa boba, tola, lesada             |
| 4. Trocar ideia | ( ) Incômodo, desprezo                    |
| 5. Crush        | ( ) Confusão, briga                       |
| 6. Perrengue    | ( ) Pessoa que desperta atração em outra  |

- |             |  |
|-------------|--|
| 7. Firmeza  | ( ) Situação difícil ou pessoa adoentada |
| 8. Lacrou   | ( ) Brincadeira, bagunça                 |
| 9. Abestado | ( ) Arrasou                              |
| 10. Ranço   | ( ) Conversar                            |

### Atividade 3: Descobrindo o Mineirês

Fonte: Portal Listen e learn

- a) Abaixo temos algumas expressões, vamos discutir juntos o significado delas.

#### Expressão Mineira

#### Significado

*Uai*

*Trem*

*Num dá conta não!*

*Bão demais!*

*Cê tá bão?*

*Arrumado demais!*

*Que qui uai?*

*Deix'ó!*

*Vou ali e volto já!*

*Só o pó da rabiola!*

- b) Agora vamos ler alguns relatos de estrangeiros e observar/discutir o uso de algumas expressões.



**Fernanda Marçolla...**  
@fermarcolla

Minha aluna gringa um dia me perguntou "prof, o que é lapras?"  
"Que?"  
"Lapras"  
"essa palavra não existe"  
"existe sim, cês usam o tempo todo pra marcar um encontro, mas eu nunca sei se é um horário antes ou depois da hora marcada"  
"QUE"  
"Por exemplo lapras 5h é que horas?"

**Fernanda Marçolla...**  
@fermarcolla

Hahahahaha eu tenho várias histórias dessas pra contar. Teve um aluno que perguntou porque a gente se chamava de "tonta" pra terminar a conversa e eu fiquei ??? Aí um dia ele me ouviu falando no telefone e encerrei dizendo: então tá. E ele: OLHA O TONTA AI  
Então tá = tontá

**Maria**  
@mariaulyssea

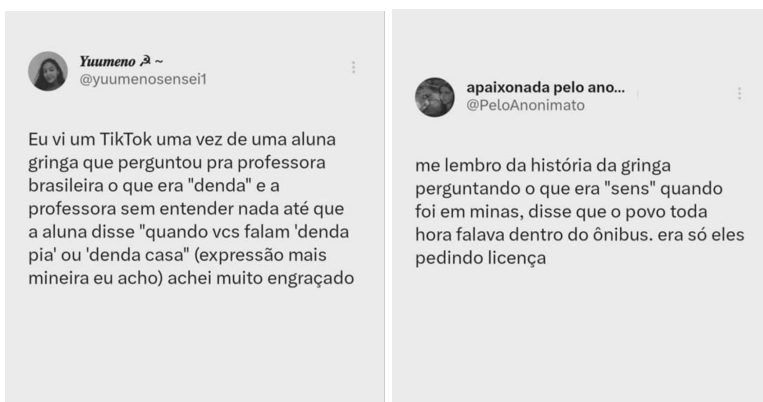
vi um gringo contando que quando chegou no brasil ele cumprimentava as pessoas dizendo "sepéfi!" em vez de oi/olá/bom-dia pois achava que era uma saudação já que toda vez que ele chegava no caixa pra pagar algo os atendentes falavam "cpf?"

**hostess do apocalipse**  
@MarcellaSholl

Um amigo gringo americano, que falava português, me perguntou o que significava a palavra "siunil". E eu "QUE?". Ele repetiu: "siunil". E eu disse que essa palavra não existia. Aí ele respondeu que ouviu em um samba enredo "a América toda 'SE UNIU'". 😊

**Elena com E**  
@jota\_elena

Meu aluno gringo perguntou o que significa "quessavia" e eu fiquei???? Ué, mas isso não existe. Perguntei o contexto e ele disse que falam isso quando ele compra algo. Daí entendi "quer sua via???" O papel do cartão 😊😊



### Atividade 3: Jogo da Memória – “Mineirês”

Observem o Data-show, aparecerão algumas expressões e seus significados, e depois vocês deverão associá-los corretamente.

### Atividade 4: Analisando o “Mineirês” em Vídeos

Assista em casa aos vídeos abaixo em que mineiros conversam de forma descontraída.

Responda às perguntas abaixo:

- a) Liste cinco expressões ou palavras típicas que você ouviu:

---



---



---

- b) Qual expressão ou palavra foi mais difícil de entender? Por quê?

---

## 2ª Etapa - Atividades de Compreensão: Explorando a Linguagem e as Variações Culturais

Nome:

Data:

### Atividade 1: Leitura Individual da Crônica

- Leia a crônica fornecida com atenção.
- Marque com um **sublinhado** ou destaque as **expressões que você não conhece**.
- Identifique e **circule as expressões que parecem mineiras ou típicas do Brasil**.

### Atividade 2: Leitura Coletiva e Discussão

- Durante a leitura coletiva, fique atento às expressões destacadas pelos colegas.
- Anote abaixo as expressões que você não conhecia e seus significados (se descobertos):

---



---



---

### Atividade 3: Substituição de Expressões Mineiras

- Escolha três expressões mineiras ou brasileiras que apareceram na crônica.
- Substitua essas expressões por palavras ou frases mais comuns no português padrão.
- Responda à pergunta: **O significado ou o tom do texto mudou? Explique.**

### Atividade 4: Variações Linguísticas

- Assista aos vídeos sobre as variações linguísticas no Brasil.



### 3ª etapa - Expansão

#### 7. Atividade Comunicativa: Debatendo Identidade

##### Mesa Redonda – Quem Somos Nós?

Prepare uma apresentação breve sobre a cultura de sua região ou país, para apresentar na próxima aula, tendo como base as perguntas: quais expressões ou comportamentos típicos definem sua identidade cultural? Como as pessoas de fora geralmente percebem sua cultura? Compare as apresentações com os aspectos da mineiridade apresentados no texto. Você também pode citar outros elementos que achar interessante sobre a sua cultura.

CRÔNICAS - F. SABINO

33  
Minas enigma

Minas além do som, Minas Gerais.  
Carlos Drummond de Andrade

Se sou mineiro? Bem, é conforme, dona. (Sei lá por que ela está perguntando?) Sou de Belzonte, uai.

Tudo é conforme. Basta nascer em Minas para ser mineiro? Que diabo é ser mineiro, afinal? Inglês misturado com oriental? É fumar cigarro de palha?

Em suma: ser mineiro é esperar pela cor da fumaça. É dormir no chão para não cair da cama. É plantar verde para colher maduro. É não meter a mão em cumbuca. Não dar passo maior que as pernas. Não amarrar cachorro com lingüça.

Porque mineiro não prega prego sem estopa. Mineiro não dá ponto sem nó. Mineiro não perde trem.

Mas compra bonde.

Compra. E vende para paulista.

Evém o mineiro. Ele não olha: espia. Não presta atenção: vigia só. Não conversa: confabula. Não combina: conspira. Não se vinga: espera. Faz parte de seu decálogo, que alguém já elaborou. E não enlouquece: piora. Ou *declara*, conforme manda a delicadeza. No mais, é confiar desconfiando. Dois é bom, três é comício. Devagar que eu tenho pressa.

125

Apólogo mineiro: o boi velho e o boi jovem, no alto do moito – lá embaixo uma porção de vacas pastando. O boizinho, incoitado:

– Vamos descer correndo, correndo, e pegar umas dez?

E o boizão, tranquilamente:

– Não: vamos descer devagar, e pegar todas.

Mais vale um pássaro na mão. A Academia Mineira, há tempos, pagava um *jeton* ridículo: 200 cruzeiros – antigos, é lógico. Um dos imortais, indignado, discursava o seu protesto:

– Precisamos dar um jeito nisso! Duzentos cruzeiros é uma vergonha! Ou 500 cruzeiros, ou nada! Ao que um colega prudentemente aparteeu:

– Pera lá: ou 500 cruzeiros, ou 200 mesmo.

Um Estado de nariz imenso, um estado de espírito: um jeito de ser. Manhoso, ladino, cauteloso, desconfiado – prudência e capitalização:

– Meu filho, ouça bem o seu pai: se sair à rua, leve o guarda-chuva, mas não leve dinheiro. Se levar, não entre em lugar nenhum. Se entrar, não faça despesas. Se fizer, não puxe a carteira. Se puxar, não pague. Se pagar, pague somente a sua.

Mas todos os princípios se desmoronam diante de um lombo de porco com rodelas de limão, tutu de feijão com torresmos, lingüça frita com farofa. De sobremesa, goiabada cascão com queijo palmira. Depois, cafezinho requentado com requeijão. Aceita um pão de queijo? Biscoito de polvilho? Brevidade? Ou quem sabe uma broinha de fubá? Não, dona, obrigado. As quitandas me *apertencem*, mas prefiro um golinho de janúria, e pronto: estou *sastisfeito*...

Falar de Minas, trem danado, só. Vasto mundo! Ah, se eu me chamasse Raimundo. Dentro de mim uma corrente de nomes.e evocações antigas, fluindo como o Rio das

126

Velhas no seu leito de pedras, entre cidades imemorais. Prefiro estancá-las no tempo a exaurir-me em impressões arrancadas aos pedaços, e que aos poucos descobririam o que resta de precioso em mim – o mistério de minha terra, desafiando-me como a esfinge com o seu enigma: decifra-me, ou devoro-te.

Prefiro ser devorado

127

W: SABINO, Fernando. "As melhores crônicas de Fernando Sabino". Rio de Janeiro: Best Bolo, 2008, pág. 125-127.

## APÊNDICE F – Expressões e significados coletados

Quadro 13 – Expressões e significados coletados

Participante	Localidade	Palavras	Significado
Participante A	Pasto – Colômbia	Achichucas	Calor - quente
		Achichay	Frio
		Chuchinga	Medroso
		Achilado	Envergonhado
		Auca	Sem batismo
		Chuspa	Sacola
		Guagua	Menino/a
		Tracalada	Muito
		Chinita, chiquilla	Menino/a
		Motoso	Dormir
		Ala, alítica	Oye
		Tombo	Polícia
		Juepuchicas	Surpresa, admiração
		Pelao	Criança
Pilas	Estar ciente de algo		
Papaya	Permitir que alguém se aproveite de você		
Participante C	Tolima – Colômbia	Vaina	Trem
		Berraquera	Força
		Chimbo	Uma coisa ruim
Participante E	Colômbia	Chimba	Algo muito legal
		Paice	Amigo/companheiro (“cara”)
		Marica	Cara, amigo
		Al pelo	Quando as coisas estão indo muito bem
		Boleta	Fazer o papel de bobo
Participante F	Epinal Vosges – França	Triaser	Polvilhar com água
		Pousser mémé dans les orties	Pedir demais, abusar
		Bah	Expressão universal de interjeição
		Clanche	Maçaneta da porta
		Mon!	Meu Deus, surpresa
		Confiotte	Geleia
		A tire larigot	Rapidinho
Participante G	Tolima – Colômbia	Cucho	Velho
		Nos vemos	Tchau
		Ajá	E, saudação, continuo
		Torombolo	Distraído
		Tengo un filo	Tenho fome
		Te voy a pegar un manducazo	Eu vou bater em você
		Eres muy aguacatodo	Você é chato
		Culé huizo	Mesquinho, chato
		Oscoroso	Bagunçado
Culé maluco	Muito feio		

Participante H	Tolima - Colômbia	Guámbito	Menino
		Colino	Furiosa
		Salir chantcao	Sair rápido e inesperadamente
		! Eco !	Quando é óbvio que deve saber algo
		Atembao	Distraído

Fonte: Elaborado pela autora