

**O uso de poemas
brasileiros no
ensino de PLE:
um recurso para trabalhar
interculturalidade e
contexto histórico**

RESUMO

Considerando a importância do uso de diferentes gêneros textuais no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), este trabalho focaliza a utilização de um gênero literário pouco presente nos materiais contemporâneos de ensino de nossa língua e cultura: o poema. As abordagens e os métodos de ensino de línguas estrangeiras, muitas vezes engessados, devem se flexibilizar e se abrir para a inserção desse gênero no processo de ensino-aprendizagem, pois sua especificidade de forma e conteúdo pode ser um insumo relevante para o desenvolvimento do aprendizado da língua e da cultura-alvo pelo aluno estrangeiro. Assim, o objetivo deste estudo é analisar alguns poemas expressando que podem ser materiais com conteúdos para trabalhar questões culturais brasileiras de forma crítica e contextualizada. Como base teórica, utilizamos os conceitos de interculturalidade, representações sociais e letramento crítico. O percurso metodológico foi pautado na seleção de três poemas disponibilizados na internet, os quais foram escritos por autores brasileiros, sob diferentes visões de Brasil no decorrer dos anos. Em seguida, analisamos sua configuração, com especial atenção para seu conteúdo, refletimos como poderiam ser abordados e trabalhados em sala de aula de PLE para promover uma aproximação entre a realidade do estudante estrangeiro e a realidade brasileira. Com as nossas reflexões e pesquisas, percebemos a importância da criação de um material sensível aos alunos e que complemente o livro didático. Além disso, concluímos que os poemas são ricos materiais para trabalhar a partir de uma perspectiva intercultural e para promover um letramento crítico, em que o aluno tem um papel ativo em seu ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Estrangeira (PLE). Interculturalidade. Poema. Letramento Crítico.

INTRODUÇÃO

Ao estudar uma língua estrangeira (LE), o sujeito se depara com a necessidade de estudar, também, a cultura dessa língua, já que língua e cultura são conceitos indissociáveis (MENDES, 2010). Sendo assim, não seria diferente com o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). Os indivíduos que estão no processo de aprendizagem da língua portuguesa no Brasil estão, conseqüentemente, em contato com questões culturais brasileiras. Portanto, aprender a língua portuguesa do Brasil como uma LE é aprender, também, sobre os costumes, valores e crenças do nosso país, assim, consideramos uma perspectiva intercultural no contexto educacional de uma LE, ou seja, uma visão acerca de “como as culturas podem se entrelaçar de uma forma relevante para o aprendiz da língua estrangeira” (TILIO, 2007, p.120).

O uso de materiais didáticos nas salas de aula de PLE e seus desdobramentos é um tema discutido na área (TOSANTTI, 2009; MULON; VARGAS, 2014; MAGALHÃES, 2016). Sabemos que o uso do livro didático como material de apoio é fundamental para o professor, servindo como suporte de conhecimentos linguísticos e culturais no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, vale ressaltar que uma turma de língua estrangeira pode compor um cenário extremamente multicultural, composto por alunos de diversas nacionalidades, com variados objetivos e que, muitas vezes, um livro didático não atende todas as demandas necessárias dos alunos/ turma.

Segundo Takahashi (2008), um ponto que pode ser notado é a pouca exploração de determinados gêneros textuais, sobretudo gêneros literários, em ementas de cursos de PLE em universidades no Brasil, no exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e em livros didáticos. A autora elaborou um quadro (Figura 1) que sintetiza as aparições de gêneros de acordo com livros de PLE; ao observá-lo, podemos perceber, especialmente em relação ao gênero poema, que é nosso foco nesta pesquisa, que em 4 quatro livros ele não aparece e em um (Português via Brasil) aparecem apenas dois. O quadro expressa a desatenção dada ao poema nesse âmbito de ensino. Todavia, ressaltamos que os professores da área repensem esse cenário, visto que esse gênero poder contribuir para um ensino de língua estrangeira, além de interessante, contextualizado.

Figura 1 - Análise da ocorrência de poemas nos livros de PLE

Quadro 4.1 – Gêneros literários apresentados, incluindo reproduções orais e escritas:

Livros	conto	crônica	poesia	romance	outros
Avenida Brasil 1	1 (áudio)	1 (excerto)		1 (excerto)	
Avenida Brasil 2	2*	2 (áudios)			
Fala Brasil	1	4			
Falar... Ler... Escrever... Português		4	2	1 (excerto)	1 (fábula)
Português Via Brasil	4	7	3 (2 poemas e 1 excerto)	5 (excertos)	5 (4 adapt. e 1 excerto)**

*1 conto – “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana (autor de Moçambique)

** 4 adaptações de crônicas e 1 ensaio literário (*Os sertões*, de Euclides da Cunha)⁷⁷

Fonte: Takahashi (2008, p.85).

Atualmente, com o acesso à internet, conseguimos pesquisar e aprender com muita facilidade. No âmbito do aprendizado de LE não tem sido diferente, diversos aplicativos de celular e sites, como o Google tradutor, auxiliam aqueles que querem aprender uma nova língua. Entretanto, esses recursos tornam-se insuficientes a partir do momento em que um aprendiz deseja compreender o sentido de determinada expressão, por exemplo. É nesse ponto que conseguimos afirmar a essencialidade do professor de línguas, visto que ele atua como mediador entre o conteúdo e o aprendiz. Para interpretar conteúdos metafóricos, por exemplo, é preciso conhecer não só a estrutura da língua, como também o contexto social e histórico de determinada comunidade. Além do mais, para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, visando o aprendizado dos alunos de forma crítica e reflexiva, os questionamentos trazidos pelo professor para sala de aula são indispensáveis.

A relação entre literatura e ensino de língua estrangeira ainda não se mostra expressiva. Uma visão engessada sobre o ensino de uma LE baseada em conteúdos gramaticais ainda tem perdurado nos dias de hoje. A imprescindibilidade do ensino a partir de diversos gêneros textuais mostra-se evidente na medida em que, por meio dos gêneros, os alunos são capazes de compreender os variados contextos de comunicação, por exemplo, além de estarem em contato com a língua e a cultura de forma contextualizada, o que facilita o entendimento e a associação.

Por isso, esta pesquisa teve como objetivo propor como o gênero poema pode ser usado para trabalhar a interculturalidade e o contexto histórico de forma crítica nas aulas de PLE a partir da análise de três poemas. O

levantamento sobre o conteúdo presente nos poemas selecionados visa demonstrar como esse gênero pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita criativa do aluno, além de propiciar reflexões sobre questões culturais por intermédio da literatura e utilizar o gênero poema como instrumento de divulgação e discussão de ideias referentes à interculturalidade em determinados contextos históricos.

O tema tratado na pesquisa se mostra relevante, pois discute o ensino da literatura no contexto de PLE, sobretudo a partir do uso de poemas. A tentativa de inserir gêneros textuais diferentes daqueles que habitualmente são utilizados em sala de aula de uma LE faz com que os aprendizes consigam percebê-la em seus diferentes usos. O poema, por exemplo, traz a língua sob uma perspectiva metafórica, uma vez que possui um caráter subjetivo e que é, muitas vezes, composto por expressões que revelam intenções dos autores.

A busca da incorporação do poema nessa área de ensino tem como finalidade a formação de alunos críticos, o que justifica, também, a pertinência da pesquisa, posto que em um processo de aprendizagem, seja ele qual for, tem-se o intuito de formar um cidadão crítico, que sabe por que está aprendendo e com que objetivo. Sendo assim, procuramos propor uma prática de ensino em que o letramento crítico é o pilar.

Considerando que ensinar uma LE demanda um ensino da língua atrelado à cultura, numa dinâmica que valorize o letramento crítico do aprendiz estrangeiro, acreditamos que levar até esse estudante poemas de autores nacionais, que configuram - em diferentes períodos históricos, culturais e literários - variadas representações do Brasil, pode ser um insumo relevante para promover uma aprendizagem reflexiva da língua e da cultura de nosso país.

Para desenvolver esse estudo recorreremos a pressupostos teóricos das teorias da Interculturalidade, do Letramento Crítico e das Representações Sociais. Além disso, este trabalho tem como sugestão para pesquisas futuras uma maior atenção aos gêneros literários.

INTERCULTURALIDADE, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE PLE

Para esta pesquisa recorreremos a pressupostos de três teorias que são fundamentais para o âmbito do ensino de línguas estrangeiras, sendo elas: a teoria da Interculturalidade, a teoria das Representações sociais (RS) e a teoria do Letramento Crítico (LC). O intuito de usá-las é trazer a realidade do aluno para dentro da sala de aula, considerando as diferentes culturas em questão, observar de que modo eles interpretam o ambiente em que estão vivendo ou a língua a qual estão estudando e que eles possam fazer isso de forma crítica, participando ativamente do seu processo de ensino.

2.1 Interculturalidade

Levar em conta a teoria da interculturalidade dentro do ensino PLE é compreender, conforme pontua Hymes (1972, p. 104), que “as estruturas sociais e linguísticas estão relacionadas tão intimamente que é necessário estudá-las simultaneamente e, portanto, toda língua está profundamente vinculada à cultura que expressa e transmite, sendo impossível dissociá-las”. Ou seja, entendemos que os fatores sociais são elementos que compõem a nossa cultura e que estão diretamente relacionados a nossa língua e, considerando que é por meio dela que nos comunicamos, não podemos pensar um processo de ensino-aprendizagem que não possua uma relação recíproca entre esses dois elementos: língua e cultura. Sendo assim, entendemos que tanto ensinar quanto aprender implicam o entrelaçamento da língua à cultura, como bem defende Ferreira (1998, p. 43), “aprender uma língua estrangeira implica, assim, a busca de um acesso a outra cultura; portanto, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é necessariamente intercultural”.

Um ponto fundamental e que deve ser destacado sobre a teoria da interculturalidade é que no processo intercultural deve ser levada em conta não só a cultura da língua-alvo, mas também as diversas culturas existentes quando estamos falando de um contexto de sala de aula multicultural, por exemplo. O aprendiz deve compreender a cultura a partir daquilo que ele possui de conhecimento cultural fazendo uma ligação entre a sua e a da língua que está estudando. Segundo Ferreira (1998, p. 44), “o ensino de PLE enfocado sobre uma perspectiva intercultural deve valorizar o conhecimento cultural do aprendiz, levando-o a adquirir a língua e a cultura estrangeiras a partir do conhecimento da língua e da cultura”, destaca a autora em seu texto *Perspectivas Interculturais na sala de aula de PLE*.

Devemos considerar, também, que a bagagem cultural embutida no aluno pode tanto auxiliá-lo a compreender melhor alguns aspectos quanto pode levá-lo a possíveis interpretações estereotipadas, ou até mesmo erradas, acerca de determinado tema. Portanto, a troca de conhecimentos culturais dentro da sala de aula torna possível conhecer a opinião dos alunos, proporcionando para o professor perceber a visão deles sobre o tema, além de entender, sob a perspectiva de sujeitos não pertencentes da nossa cultura, como alguns de seus aspectos são vistos e/ou interpretados no Brasil.

Assim, fica evidente que o ensino da cultura em aulas de PLE é basilar e cabe ao professor procurar recursos que contemplem esse aspecto do ensino. Independente da(s) nacionalidade(s) do(s) aluno(s), o professor deve pensar em atividades que consigam retratar os aspectos da nossa cultura, não só para que o aluno se interesse ainda mais, como também para que ele consiga compreender algumas construções que, muitas vezes, possuem, por trás de seu significado, uma carga cultural que precisa ser conhecida para ser entendida.

Diante do ponto discutido anteriormente, precisamos reforçar que é por isso que o professor tem um papel fundamental no ensino, já que nem todas as estruturas da língua podem expressar seu significado de maneira literal apenas a partir da compreensão das palavras, mas sim, dependendo de uma comunicação entre a sintaxe, a semântica e a pragmática das construções linguísticas.

2.2 Representações Sociais

Em relação à teoria das Representações Sociais, podemos dizer que ela está também ligada à cultura, uma vez que criamos representações de um determinado elemento com base nas nossas crenças, valores e costumes, por sua vez, elaborados em determinado contexto social. Sendo assim, Jodelet (2001, p. 8) define a teoria das RS como “...uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, ou seja, tudo aquilo que é compartilhado dentro de um dado contexto faz com que representemos, ou não, algo de determinada forma. Por isso, utilizar um *corpus* que traga questões culturais e construções da língua que precisam ser interpretadas para além do seu sentido literal, faz com que pesquisemos mais a fundo as diferentes representações existentes sobre um aspecto cultural, por exemplo.

Entender a influência das representações dentro do ensino de PLE é um dos pilares dos professores da área, já que é a partir do que um objeto representa que somos capazes de compreender até mesmo os próprios usos da língua e suas intenções. Entendendo uma representação, o aprendiz consegue inserir-se mais naquele meio ao qual as construções se referem. Abordando a noção de representações sociais, Wachelke e Camargo (2007, p. 380) sintetizam as ideias de alguns autores:

pode-se dizer que o processo de representar resulta em teorias do senso comum, elaboradas e partilhadas socialmente (WAGNER, 1998), ligadas a inserções específicas dentro de um conjunto de relações sociais, isto é, a grupos sociais (DOISE, 1985), que têm por funções explicar aspectos relevantes da realidade, definir a identidade grupal, orientar práticas sociais e justificar ações e tomadas de posição depois que elas são realizadas (ABRIC, 1998).

É evidente que a língua que usamos hoje não é a mesma de antigamente, e nem sequer a mesma da década passada. Com o advento da internet, principalmente, e com o fluxo de informações intenso e cada vez maior, acabamos tendo um maior acesso a novas palavras e novos conceitos, além de neologismos da língua que aparecem de acordo com a necessidade do falante de representar aquilo que quer dizer. Por isso, torna-se significativo apresentarmos aos alunos, primeiramente, o porquê de sermos falantes da língua portuguesa, o porquê de existir um idioma denominado “Português do Brasil”, já que esses esclarecimentos revelam um pouco da nossa

história. O processo de mudança da língua portuguesa veio juntamente com o seguimento da nossa história, assim, fazer com que o aluno conheça e entenda os fatos históricos que nos trouxeram até aqui pode ser um fator colaborador no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que inclui, além da compreensão melhor de alguns usos da língua, especificidades da nossa cultura.

Lima (2008, p.8) esclarece justamente essa visão, acerca da influência da cultura dentro do ensino da língua-alvo:

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), além de ser influenciado pela cultura e língua de origem dos agentes sociais nele envolvidos, é fortemente marcado pelas representações da língua e da cultura-alvo que esses agentes elaboram e reelaboram.

Portanto, na troca com o aluno, o professor deve refletir sobre as representações sociais, tanto da cultura do aluno, quanto da cultura da língua-alvo. Além disso, a partir do contexto do conteúdo trabalhado, o aluno passa a entender as motivações e explicações de alguns usos da língua, como, por exemplo, o próprio nome dado a nossa língua, que é adjetivada como portuguesa, apesar de já termos, na história, a nossa independência declarada desde 1822 e de termos criado nossas características próprias.

2.3 Letramento Crítico

O Letramento Crítico é descrito por Andreotti (2006, p. 17) como “formas institucionalizadas de pensamento [que] definem o que pode e o que não pode ser dito a respeito de um determinado tópico”. Essa teoria é significativa, pois considera o aluno como participante efetivo do seu processo de aprendizagem. Assim, a partir do momento que consideramos essa posição do aluno, ele passa “de elemento passivo no processo de aprendizagem, a ocupar a ribalta desse cenário social, tendo sua ativa participação no próprio processo de aprendizagem reconhecida e incentivada.” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 140), isto é, torna-se protagonista nesse processo.

Considerando, sobretudo, um contexto de turma multicultural, entendemos que estamos diante de um cenário em que valores e crenças se misturam e, por isso, enquanto professores, devemos propiciar que o aluno ocupe o lugar de agente no seu aprendizado, já que cada um possui o seu ponto de vista e defende diferentes ideias. Dessa forma, Ferreira (1998, p.39-40) explica que

peças de culturas muito diferentes, falando a mesma língua e usando as mesmas palavras, não pensam as mesmas coisas, e isso se deve ao conflito intercultural, ao desentendimento e a uma comunicação linguística imperfeita, porque são situações em que significante e significado não coincidem.

Assim, uma vez que significante e significado não coincidem, cada aprendiz poderá participar do processo de ensino-aprendizagem colaborando com suas diferentes perspectivas e representações de diferentes conjunturas.

Além disso, como dito anteriormente, no ensino de uma LE, procuramos ensinar aspectos da cultura e do contexto histórico para situar o aluno sobre a língua, seus usos e suas características. Em um ensino contextualizado, a partir de informações sobre algum tema, o aprendiz aciona o que sabe e colabora com suas impressões. Portanto, quando um aluno está aprendendo algum tema voltado para a história do país da língua-alvo, está entrando em contato, também, com a história de outros países.

A escolha do uso da teoria do Letramento Crítico se deu pensando na promoção da capacidade do aluno de questionar durante o seu processo de aprendizagem. Alguns recursos da língua expressam mais do que uma simples palavra ou frase. Considerando, por exemplo, uma situação em que a língua do aprendiz estrangeiro possua uma escrita diferente, como o árabe, o grego, o hebraico, alertar o aluno para as convenções inerentes à língua-alvo, como o significado que pode ter o uso de uma letra maiúscula ou minúscula faz parte do aprendizado. Isso possibilita que o aprendiz compreenda que uma escolha do autor por um determinado recurso, como o anteriormente mencionado, pode implicar não só no sentido literal da palavra, como pode, também, revelar suas intenções e/ou sentimentos naquela determinada circunstância.

Mesmo que o país de origem do aluno não seja um dos que, historicamente, tenha estado ligado diretamente com o país da língua-alvo, conhecer o posicionamento e o conhecimento prévio dos aprendizes sobre temáticas históricas pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Em nosso caso - professores que ensinam português do Brasil para estrangeiro - buscamos criar situações de ensino-aprendizagem em que possamos observar como nosso próprio país foi ou é interpretado por olhares externos e tornar o aprendiz um sujeito agente no seu processo de aprendizagem.

3. O MATERIAL DIDÁTICO DE PLE

O material didático para uma aula de Língua Estrangeira é um ponto crucial para o processo de aprendizagem. Sendo assim, uma parte fundamental do trabalho do professor de PLE é saber escolher os materiais adequados para trabalhar com seus alunos, levando sempre em conta as condições do cenário de ensino, isto é, se o aluno está ou não em imersão, qual é o seu objetivo de estudar a nova língua, se a aula será para um grupo de alunos ou individual, e, se for em grupo, avaliar se o público é multicultural ou homogêneo.

Pensando sobre esses e outros fatores que devem ser levados em consideração, refletir sobre como esses materiais devem ser selecionados ou elaborados é uma tarefa primordial, embora não seja uma atribuição simples.

Antes de prosseguirmos, refletimos sobre a noção de material didático. Tomlinson (2004) define material didático como “qualquer coisa que ajude a

ensinar aprendizes de línguas”¹ (p. xiii). Questionamentos podem ser levantados sobre os usos de materiais no ensino de PLE. A partir da definição que adotamos, compreendemos que um material didático não se vincula apenas aos livros didáticos. Embora pareça uma conclusão simplória, podemos dizer que ainda existem pontuações de que o livro didático recebe um foco maior nas salas de aula de língua estrangeira. Um ponto desfavorável disso é que tudo que é usado pelo professor além do livro, acaba sendo considerado elemento acessório para o ensino. Vilaça (2009, p. 6) defendeu essa ideia em seu artigo “O material didático no ensino de Língua Estrangeira: definições, modalidades e papeis”:

O foco predominante nos livros didáticos pode contribuir para que as demais modalidades/formas de materiais didáticos sejam compreendidas como auxiliares, secundárias ou adicionais. Uma das consequências negativas desta compreensão poderia a ser o menor nível de preocupação na análise, na avaliação e na seleção de outras modalidades de materiais didáticos.

Além dos itens destacados pelo autor, sabemos que, por diversas questões, não é fácil que um livro didático abarque toda a gama de necessidades de aprendizagem do(s) aluno(s). Assim, reiteramos que os educadores da área de línguas estrangeiras, no geral, busquem colocar uma força maior no uso de materiais baseado na diversidade, seja ela de temas, recursos, outros livros etc.

Outro tópico que Vilaça (2009, p.9) também realça e que é relevante para o nosso debate é a adoção de materiais didáticos importados. Segundo ele,

Uma das principais consequências práticas desta adoção preferencial por materiais importados é a maior probabilidade de incompatibilidade entre contextos, objetivos e recursos de aprendizagem. Outra questão que merece ser mencionada é a generalização da cultura do aluno-alvo.

Como defendemos anteriormente, a compatibilidade do conteúdo que será trabalhado com o(s) aluno(s) é um dos fatores para que o ensino seja eficaz. De nada adianta levar para a sala de aula um assunto que não interessa ou não faz parte do mundo do aluno, considerando que a intenção é justamente o contrário disso, ou seja, fazer com que o aprendiz queira e goste de estudar aquilo que está procurando. Sobre os aspectos culturais que o autor também ressalta, discutiremos mais à frente.

Entendendo agora um pouco mais sobre os prós da criação de uma sala de aula para além dos livros didáticos, trouxemos o conceito de materiais autênticos. Para compreendermos melhor, segundo Nunan (1999, p. 27 apud MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 144), são “amostras de língua oral ou escrita que não tenham sido escritos especificamente com o propósito de se ensinar uma língua.” Sendo assim, os materiais autênticos são textos, vídeos, áudios,

1 Anything which is used to help language learners to learn. (texto original)

dentre outros elementos que circulam no mundo e que podem ser levados para a sala de aula. Um aspecto favorável de utilizar esse tipo de material nas aulas de PLE é termos a possibilidade de apresentar a nossa cultura, bem como trazer acontecimentos atuais do nosso dia a dia para o(s) aluno(s).

A conjuntura de generalização da cultura do aluno deve ser repensada no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Do mesmo modo, também nos preocupa a generalização que o livro pode nos dar sobre a cultura da língua-alvo e a proliferação de possíveis estereótipos. Nesse ângulo, defendemos o uso dos materiais autênticos, os quais retratam, em grande parte, nossa cultura sob uma perspectiva mais verídica da realidade. Vale ressaltar, ainda, que embora tenhamos *fake news* circulando, isso também retrata de forma realista um aspecto da nossa cultura, o de propagá-las.

Aproveitando a reflexão, sublinhamos a essencialidade da cultura no ensino de PLE. Como defende Mendes (2012, p. 369), “a língua e a cultura são indissociáveis”, isto é, não podem ser consideradas separadamente. Portanto, o professor que cria o material precisa pensar sobre a visão de cultura que será apresentada, uma vez que “a cultura significa a dimensão mais ampla da experiência humana, ou seja, ela é o produto de tudo o que sentimos, fazemos e produzimos ao vivermos em sociedade, o que inclui nossas crenças, tradições, práticas, artefatos” (MENDES, 2012, p. 369).

Como evidenciado, vale reiterar que os livros didáticos são limitados por vários fatores, incluindo até mesmo questões físicas. É claro que isso não pode ser disseminado como uma informação totalmente verdadeira, uma vez que existem livros - estamos aqui nos referindo a livros de línguas estrangeiras no geral - capazes de suprir, muitas vezes, os interesses dos alunos e professores. Contudo, em PLE, essa conjuntura é um pouco diferente e pode ser justificada pelo território amplo do Brasil, que traz sempre questionamentos sobre como vislumbrar no ensino nossos aspectos culturais, tendo em vista as inúmeras subculturas dentro do nosso país, sem cair nos estereótipos. Mendes (2012, p. 357) afirma que

no caso do ensino de português como Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2), não há disponibilidade no mercado de materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação, e a maior parte dos que são utilizados é inadequada a situações nas quais estão em jogo diferentes motivações e culturas de aprender dos alunos. Dessa forma, a autora propõe que o material deve se organizar como fonte, ou seja, deve fornecer a possibilidade de ser ajustado, modificado, adaptado às necessidades de professores e alunos, levando em consideração as experiências construídas na própria interação.

Portanto, para um cenário de ensino de PLE, é preciso serem levados em conta diversos aspectos, dentre eles a cultura, considerando, claro, o contexto e os objetivos daquele que está aprendendo, como também, daquele que está ensinando. Assim, podemos justificar a indispensabilidade da produção de material, haja vista que, ao elaborar um material, o professor

consegue, por certo, contextualizar o ensino de forma culturalmente marcada e que seja apropriada para cada circunstância.

Uma questão que deve ser esclarecida é que não estamos aqui, de forma alguma, criticando o uso de livros didáticos ou sequer nos referindo a algum material específico. O livro é um recurso utilizado para guiar as aulas de LE, servindo de apoio, contudo, nosso olhar criterioso é para a carência de conteúdos, principalmente temáticos, nesse tipo de material, e que por isso, necessitam ser complementados de alguma forma. Concluindo nossos levantamentos sobre a produção de material didático, sob uma perspectiva, nesse momento, geral, podemos concordar com Leffa (2007, p.11) sobre os objetivos ao elaborarmos um material, que diz que

A elaboração do material didático atende a dois objetivos principais que se complementam: de um lado, visa a tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas. A idéia é de que, pela mediação do material produzido, a interação entre o professor e o aluno fique mais intensa e produza melhores resultados em termos de aprendizagem.

Sendo assim, além de alcançar de forma mais ampla as necessidades que aparecem no processo de ensino-aprendizagem de LE, elaborar um material didático, como defende o autor, também é vantajoso para a interação dos envolvidos, sejam eles um professor e um aluno em um contexto de aula particular, ou um professor e uma turma e ainda altera positivamente os resultados.

3.1 A produção de material didático e a importância de trabalhar com os gêneros literários

Em livros utilizados na área de PLE no Brasil, podemos observar que há, ainda, pouca presença de gêneros literários e, sobretudo, do gênero poema (TAKAHASHI, 2008). Encontramos, nessas obras, textos de outros gêneros (autênticos ou simulações), diálogos e textos expositivos criados pelos próprios autores, muitas vezes apenas com a intenção de explorar aspectos linguísticos.

Os livros didáticos de PLE e os materiais de ensino elaborados pelos professores criam oportunidades de um ensino que integra a língua e a cultura-alvo. O papel dos textos literários nesse processo pode ser revelador, em diversas perspectivas, de variados aspectos culturais e linguísticos de nosso país.

Em contexto de não imersão, ensinar uma língua e uma cultura estrangeiras é mais complexo, pois os alunos não estão em contato direto com a realidade a elas vinculada, porém em contexto de imersão, os aprendizes têm mais oportunidades de mergulhar na língua e na cultura em aquisição e de confrontar os conhecimentos adquiridos com os aspectos da sua própria língua e cultura. Rocha e Gileno (2015, p. 246) salientam essa concepção:

a situação de imersão promove o interesse do aprendiz em aprender sobre os processos culturais do Brasil, assim como tem sido desenvolvido uma perspectiva intercultural (KRAMSCH, 1993, 1998) no sentido de negociar, respeitar a língua do outro e repensar sobre a própria língua e cultura.

Assim, pensando em possíveis elaborações de materiais didáticos complementares que pudessem trazer aspectos culturais que despertassem o interesse dos aprendizes estrangeiros, selecionamos textos de poemas brasileiros com conteúdo histórico, pretendendo promover uma análise que pontue reflexões que tratam de aspectos da realidade brasileira e podem ser levadas para sala de aula. Assim, torna-se possível oferecer aos alunos um letramento crítico, além da oportunidade de correlacionar a história do seus próprios países de origem com a do Brasil.

Normalmente, esse gênero aborda sua temática utilizando-se de alguns recursos linguísticos - seja para retratar uma realidade, um sentimento, um ponto de vista - como, por exemplo, a metáfora, a comparação, a ironia. Os autores dos poemas, ao usarem esses recursos, expressam sua visão particular acerca de determinado assunto, mas que está inscrita em um contexto mais amplo, temporal, social e literário.

Logo em seguida, analisamos alguns poemas com a intenção de demonstrar uma forma de trabalhar com esse gênero literário, principalmente em salas de aulas em que exista a possibilidade de ampla discussão, e mostraremos como é possível revelar para os alunos um pouco da realidade do nosso país, destacando diferentes contextos históricos que tiveram reflexos em nossa realidade atual.

Por isso, "...o professor deve avaliar constantemente a necessidade e as possibilidades de complementar ou aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdos, assim como complementar as práticas pedagógicas" (VILAÇA, 2009, p. 8), pois, assim, ele pode proporcionar para os alunos um estudo com materiais mais interessantes e ricos culturalmente.

Vale ressaltar que estamos a todo o momento nos referindo ao gênero literário poema, pois o escolhemos como foco desta pesquisa. Contudo, sugerimos, também, a consideração de outros gêneros literários, tais como a crônica, paródia, conto, dentre tantos que ainda não são muito comuns dentro do ensino de PLE. Sellan (2017, p.55) evidencia o papel da literatura no ensino de línguas, incluindo o ensino de PLE:

Esse saber mobilizado pela literatura, nunca é inteiro ou derradeiro; não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor, que ela sabe algo das coisas -que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2013, p.19). Isso permite ao autor apontar para a noção de saberes possíveis articulados pela e na literatura, o que coincide com a nossa hipótese sobre a importância e o papel da literatura no ensino não só de língua materna, mas também de língua estrangeira, no nosso caso, o português brasileiro na modalidade língua estrangeira.

Portanto, entendemos a relevância de que os gêneros literários, além de estarem presentes no ensino de língua materna, sejam incorporados também aos materiais didáticos de línguas estrangeiras, entre elas o português do Brasil, visto que, por meio da literatura, os aprendizes terão a oportunidade de construir seus saberes sobre a língua e sobre a cultura-alvo na interação com o professor.

4. ANALISANDO POEMAS BRASILEIROS

A ideia deste estudo foi demonstrar como é possível trazer a realidade histórica, cultural e social do Brasil por intermédio de poemas brasileiros e de que forma podemos trabalhar com esses conteúdos com alunos que estão aprendendo Português como uma Língua Estrangeira. Para isso, selecionamos quatro poemas que serão discutidos e analisados.

Visto que a ideia da nossa pesquisa foi trabalhar o contexto histórico e a visão de Brasil a partir de diferentes ângulos, a escolha deste *corpus* baseou-se em diferentes momentos da literatura, em que cada autor possui suas características particulares que estão diretamente relacionadas com o momento vivido. As três fases que selecionamos se referem ao romantismo, modernismo e à contemporaneidade. Dessa forma, escolhemos para representar cada momento da literatura: o clássico poema de Gonçalves Dias, chamado *Canção do Exílio*; outros dois clássicos da literatura, sendo eles *Erro de Português*, de Oswald de Andrade e *Casa Grande e Senzala*, de Manuel Bandeira; e, por fim, o poema *Brasil Pátria Amada*, que é de uma autora contemporânea chamada Neuza Maria Spínola.

A escolha dos poemas justifica-se pelo olhar que cada autor tem sobre o nosso país de acordo com o momento histórico que estava sendo vivenciado na época. Os autores ora mencionados se inserem em diferentes fases da literatura brasileira e é justamente a partir desse contraste que queremos mostrar um pouco sobre o Brasil e como isso pode auxiliar a compreensão da história.

O primeiro poema analisado foi *Canção do Exílio*, lançado em 1843, por Gonçalves Dias (1969), autor da fase do romantismo. Levando em consideração que o período romântico teve início em 1836 e fim em 1881, podemos dizer que o autor escreveu seu poema em um momento em que a literatura se encontrava influenciada pelo modelo romântico. Dessa forma, esse é o primeiro ponto que devemos ponderar em nossa análise. Dom Pedro declarou a Independência do Brasil em 1822, ou seja, havia poucos anos que o país conseguira certa autonomia diante dos seus colonizadores, o que pode ser um fator de influência para a interpretação de um Brasil romantizado.

O segundo e o terceiro poemas analisados foram *Erro de Português*, de Oswald de Andrade (1995) e *Casa Grande e Senzala*, de Manuel Bandeira (1983). Diferentemente de Gonçalves Dias, esses dois autores brasileiros fizeram parte do movimento modernista, que foi dividido em três fases, tendo início em 1922 e fim em 1945. Ambas as obras trazem uma perspectiva não tão patriótica, porém mais próxima da realidade em que o Brasil

estava vivendo. A intenção, tanto dos poemas quanto dos poetas, parece estar mais alinhada com um ponto de vista menos idealizado e mais crítico sobre o processo de transição em que o país se encontrava.

Já o terceiro poema, chamado *Brasil Pátria Amada*, que é de uma autora contemporânea, Neuza Spínola (2016), retrata um pouco sobre um Brasil que passou por ambas as fases apresentadas anteriormente e que consegue, hoje, compreender sua posição ao longo da história. Embora o título dê uma ideia de que o poema aborda a temática da pátria somente sob aspectos positivos, a obra apresenta diferentes momentos da história, de forma processual, até chegar ao momento em que estamos hoje.

4.1 Romantismo: *Canção do exílio*, Gonçalves Dias

O poema canção do exílio é um dos poemas mais famosos de Gonçalves Dias e uma obra reconhecida da fase romântica da literatura brasileira. Sem muitas metáforas para decifrar, traz uma mensagem nacionalista do autor, em que ele deixa claro, ao longo de todo o poema, seu amor pelo Brasil.

O autor escreveu a obra quando estudava em Portugal, por ter muita saudade da sua terra natal e deu-lhe o título de *Canção do Exílio*, pois era como se sentia fora do seu país. E, também, por isso faz menção ao Brasil usando o dêitico “lá”. Na primeira e na segunda estrofes, o autor destaca as maravilhas naturais que tem o seu país, citando as palmeiras, os sabiás e fazendo comparações entre as aves, as estrelas e as flores do Brasil e de Portugal, já que era lá que estava no momento. Ainda na segunda estrofe, o autor usa da intertextualidade e utiliza trechos do nosso hino nacional, nos versos “nossos bosques têm mais vida/ nossa vida mais amores”.

Já na terceira e na quarta estrofes, Gonçalves Dias fala sobre “primores” que tem o Brasil e que ele não encontra em Portugal e expressa que encontra prazer aqui. E na quinta e última estrofe, o autor suplica a Deus que não permita que ele morra sem que volte para cá, para desfrutar dos primores, ver as palmeiras e o canto dos sabiás.

Podemos perceber que a obra é rica de conteúdo e expressa aspectos sobre o momento em que o poema foi escrito, no ano de 1843. Podemos perceber a valorização dos elementos naturais encontrados no Brasil, a partir de uma visão bem patriótica do autor.

CANÇÃO DO EXÍLIO
Gonçalves Dias

*Minha terra tem palmeiras
Onde canta o Sabiá,
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.*

*Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.*

*Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.*

*Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;*

*Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.
Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;*

*Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.*

Fonte: GONÇALVES DIAS. Poesia. Coleção “Nossos Clássicos”. São Paulo, Agir, 1969. p. 2. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000115.pdf>. Acesso em 07 maio 2020.

4.2 Obras do Modernismo: Erro de Português e Casa Grande e Senzala

O poema *Erro de português* apesar de bem pequeno, carrega um nacionalismo crítico característico do movimento modernista. O poema é construído em apenas sete versos, nos quais Oswald Andrade conseguiu retratar um período marcante da nossa história em outras palavras.

O autor escreve como se estivesse conversando com o leitor, utilizando uma linguagem bem característica do português do Brasil. Além disso, a obra modernista expressa a cultura brasileira de forma genuína. É possível observar, na genuinidade do poema, o choque intercultural da relação entre os

portugueses e os índios na época em que os portugueses chegaram ao Brasil e se depararam com os, até então, moradores das nossas terras: os índios.

Fazendo uma breve análise da escrita, observamos que, ao longo de toda a obra, o autor brinca com as palavras, trazendo uma ambiguidade de sentidos no decorrer de sua composição. Podemos perceber que em “vestir o índio” há um duplo sentido, uma vez que os índios tinham/têm o costume de ficarem nus, ou com pequenos acessórios, e também no sentido de vesti-los, agora, com a cultura portuguesa que chegara ao Brasil, tal como impor a religião e os costumes portugueses.

Da mesma forma, podemos observar que a expressão “Que pena!” carrega, também, mais de um sentido, sendo alguns relacionados ao nosso histórico de subordinação em relação aos colonizadores portugueses. A palavra “pena”, além de indicar um componente dos acessórios utilizados pelos índios, pode ainda, na expressão “Que pena!”, ser associada à lamentação do povo brasileiro em ter perdido, juntamente com sua cultura, a posse de suas terras e “se entregado” ao controle português.

Desse modo, podemos interpretar também o próprio título do poema com um sentido dúbio. O “erro de português” pode representar tanto o fato de o colonizador português ter errado ao tentar despejar os índios de sua própria cultura e terras, quanto o fato de ter errado em não aprender com a cultura dos nativos, em não se deixar despir por eles, pelo menos em parte, de seus próprios costumes e sede de poder.

A partir do quinto verso, “Fosse uma manhã de sol”, abre-se espaço para uma reflexão sobre a possibilidade perdida de um contato diferente entre índios e portugueses, em que os primeiros não teriam sido subjugados, e sobre a sociedade que poderia desse contexto ter sido resultada.

ERRO DE PORTUGUÊS

Oswald de Andrade

*Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.*

Fonte: ANDRADE, O. **Erro de Português**. In: Faraco & Moura. Língua e Literatura. v.3. São Paulo: Ática, 1995. p. 146-147.

Pensando em utilizar futuramente a obra de Manuel Bandeira para produzir um material de PLE, selecionamos apenas as três primeiras estrofes da obra do autor, visto que ela é rica em questionamentos, porém também é complexa para ser trabalhada em sua totalidade.

Casa-Grande & Senzala é o nome de uma obra de Gilberto Freyre, que possui questões sobre a nossa época de Brasil colônia e o pós-colônia. Manuel Bandeira aproveita a obra e usa a metalinguística para criar o seu próprio poema e fazer menção, de forma crítica, a questões sociais da época – lembrando que Bandeira é um autor do modernismo e que uma das características do movimento é a queda da visão romântica sobre o nosso país e a incorporação de um olhar analítico para a nossa sociedade.

Dessa forma, como podemos observar no poema, na primeira estrofe, Bandeira esclarece que o livro de Freyre traz temas que evidenciam a “leseira brasileira”, ou seja, a posição em que o Brasil se colocava diante de seus colonizadores, embora o país já estivesse vivendo um momento de pós-colonização, uma vez que a obra foi construída em 1933.

Em contrapartida, na segunda estrofe, Manuel Bandeira, faz uma comparação, esclarecendo que se, por um lado temos a leseira brasileira, do outro, temos o Norte abastecido de cana e de muito trabalho. O termo *Massangana* é de origem africana e se refere a um local onde rios se unem, possivelmente uma alusão ao engenho Massangana, em Pernambuco.

Já no terceiro parágrafo, o autor fala sobre a relação entre as mulheres, por ele adjetivadas de “mulecas fulôs”, sendo fulô um termo utilizado para caracterizar a cor de pele como mulata, com os senhores, que na época tinham poderes sobre seus subordinados e prestígios por possuírem terras. Essa temática é bem interessante para ser trabalhada em sala de aula, fazendo uma comparação do lugar da mulher na sociedade brasileira nesse tempo e atualmente.

CASA-GRANDE & SENZALA
Manuel Bandeira

“Casa-Grande & Senzala”
Grande livro que fala
Desta nossa leseira
Brasileira.

Mas com aquele forte
Cheiro e sabor do Norte
— Dos engenhos de cana
(Massangana!)

Com fuxicos danados
E chamegos safados
De mulecas fulôs
Com sinhôs!
[...]

Fonte: BANDEIRA, M. Estrela da vida inteira. 10ª edição. Volume n.º 85. Rio de Janeiro. 1983. p. 299

4.3 A literatura contemporânea: *Brasil Pátria Amada*, Neuza Spínola

Como dito anteriormente, a coleta de dados foi feita mediante a seleção de obras escritas por autores cuja língua materna é a Portuguesa e que possuam em sua composição temas relacionados a conteúdos históricos. Analisaremos agora um poema brasileiro chamado *Brasil Pátria Amada*, de Neuza Maria Spínola, datado de 2008. Vale ressaltar que, em nossas análises, a finalidade é que os conteúdos sejam ponderados de modo crítico a fim de refletir como as obras selecionadas podem ser levadas para as salas de aulas de PLE. Assim, apresentamos a seguir o poema, para dar início às reflexões:

BRASIL PÁTRIA AMADA
Neuza Maria Spínola

Brasil minha terra.
Minha terra amada.
Minha terra tão desejada,
tão explorada e quase mal amada.
De onde vem tanta beleza,
tanta realeza, tanta riqueza?
Quem trouxe tanta pobreza?
Terá sido a realeza?
Que país é esse que seduz, que emana tanta luz?
Quem o conduz?
Uma águia ou um simples colibri?
Um país que ri.
Um país que chora,
de perdas e glórias.
De farta mesa.
De mesa que farta.
De mesa que falta.
Antes Brasil e ainda sim, senhoril.
Hoje, Brasil e ainda sim. Sim Senhor!
Um Brasil com dor, mas que emana amor

Um amor sem “mardade”,
mas que há liberdade.
Um Brasil de vontade,
que sabe fazer amizade.

Sabemos sim, que país é esse.
E que país é esse? Responda se puder.
Você é o Brasil.
Você é o que é.
Homem ou mulher.
Ambos de calos.
Só saberemos quem ele é se começarmos a amar.
Não somos mais Brasil e de tão caro que foi tornou-se BRASIL.
Minha terra não tem só palmeiras.

Minha terra, nossa terra, tem gente.
Nossa terra é alma, corpo.
Esteja onde estiver nossa alma será sempre BRASIL

Fonte: SPÍNOLA, N. **Brasil Pátria Amada**. Disponível em: <https://pensamentovivoblog.wordpress.com/2016/04/18/brasil-patria-amada-poema/>. Acesso em: 07 maio 2020.

O poema selecionado traz diversas questões que poderiam ser trabalhadas em uma sala de aula de PLE. Alguns pontos que se destacam são o contexto que está sendo descrito pela autora, a representação que está sendo dada ao Brasil e a sua relação com Portugal. O poema traz, a partir de uma perspectiva cronológica, a posição que ocupou e que ocupa o Brasil até os dias de hoje. A autora conseguiu trazer representações do Brasil e de sua população a partir de alguns trechos, como “Minha terra tão desejada, tão explorada e quase mal amada”; “Um país que ri. Um país que chora, de perdas e glórias.”; “Um Brasil com dor, mas que emana amor”; “Um Brasil de vontade, que sabe fazer amizade.” “Minha terra não tem só palmeiras. Minha terra, nossa terra, tem gente.” A partir desses versos podemos perceber de que forma o Brasil é representado sob o olhar de uma brasileira. Uma proposta que poderia ser levada para sala de aula seria uma discussão em grupos sobre o que os alunos pensam sobre essas representações, se eles tinham essa mesma imagem sobre o povo brasileiro e a proposta poderia até mesmo culminar em um trabalho de produção textual, em que cada aluno escreveria aquilo que ele acha que representa o Brasil, além desses pontos destacados do poema.

Em relação ao contexto social, podemos identificar claramente o momento de colonização do Brasil pelos portugueses. No trecho “Quem trouxe tanta pobreza? Terá sido a realeza” é possível perceber um questionamento levantado pela autora acerca da origem da pobreza existente no nosso país. Para questionar, Spínola se utiliza de uma pergunta, a qual responde com outra pergunta, que se refere aos portugueses que aqui habitavam na época da colonização e que representavam, na época, a realeza, demonstrando, assim, o lugar de inferioridade dos brasileiros nesse contexto histórico, que assumiam papel de colonizados. Nos versos “Antes Brasil e ainda sim, senhoril.” e “Hoje, Brasil e ainda sim. Sim Senhor!” notamos que a autora descreve o país em dois momentos, sendo o primeiro possivelmente entre os séculos XVI e XVIII em que o Brasil estava sob o jugo de Portugal e o segundo, descrevendo o lugar do nosso país na atualidade, mais precisamente em 2008, quando o poema foi escrito. Embora no segundo trecho o Brasil ao qual a autora se refere seja o Brasil dos dias de hoje, a posição em que se encontra o país é de “Sim, senhor!”, isto é, que apesar de sua independência conquistada em 1822 ainda demonstra uma posição de submissão e resignação.

A partir das diferentes faces do Brasil representadas no poema, o professor de PLE pode trabalhar a interculturalidade com base em uma conversa em sala de aula. O uso do poema poderia ser feito para apresentar um pouco da história do Brasil e sua relação com Portugal. Além disso, o professor poderia

trazer questionamentos para a turma sobre as interpretações dos alunos acerca dos trechos destacados, de modo a desenvolver o senso questionador do aprendiz e promovendo, assim, um ensino pautado no letramento crítico.

5. CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, focalizamos a inserção da literatura nos estudos de PLE com o objetivo de propor um ensino em que a cultura apareça no mesmo plano do ensino da língua em si. Além disso, nosso intuito foi, também, promover reflexão acerca da ausência dos gêneros literários nos livros didáticos de PLE, bem como sobre a maneira como esses materiais costumam ser organizados. Em seguida, propomos análises dos poemas selecionados, a fim de pensar questões culturais brasileiras que podem ser trabalhadas em sala e que podem contribuir para uma elaboração de materiais didáticos para o ensino de PLE.

Para nossas análises, recorreremos a pressupostos de três teorias, sendo elas: a Interculturalidade, a teoria do Letramento Crítico e a teoria das Representações Sociais. O objetivo de usá-las foi, respectivamente, promover, no ensino de PLE, um trabalho em que há a presença da cultura da língua-alvo e a do aprendiz estrangeiro de forma contrastiva; propor um ensino em que o aluno é agente do seu aprendizado e que, assim, consegue aprender a língua de maneira crítica e reflexiva; e, além disso, fazer com que os alunos, a partir de um ensino contextualizado, observem diferentes representações do Brasil, aprendam um pouco da história do país e reflitam sobre algumas características que mudaram e algumas que permanecem.

Embora nosso propósito geral fosse abordar o destaque que os gêneros literários merecem ter, nosso ponto principal foi sugerir a utilização do gênero poema no ensino de PLE para trabalhar o tripé língua-cultura-contexto histórico e social. Analisando alguns poemas, pudemos incentivar seu uso, demonstrando alguns pontos culturais que podem ser trabalhados no contexto de uma aula de PLE.

Portanto, nosso intuito com essa pesquisa foi destacar a problemática existente da ausência dos gêneros literários nos livros didáticos de PLE e dar insumos para o uso do gênero poema nas aulas. Para isso, selecionamos e analisamos alguns poemas, referentes a três momentos da literatura - romantismo, modernismo e contemporaneidade - que configuram aspectos históricos brasileiros na visão crítica de seus autores.

THE USE OF BRAZILIAN POEMS IN PLE TEACHING: A RESOURCE FOR WORKING INTERCULTURALITY AND HISTORICAL CONTEXT

Considering the importance of using different textual genres in the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PLE), this work focuses on the use of a literary genre that is not very present in contemporary teaching materials for our language and culture: the poem. The foreign language teaching approaches and methods, often in a plaster cast, should be flexible and open to an insertion of this genre in the teaching-learning process, as its specific form and content can be a relevant input for the development of learning in language and culture targeted by the foreign student. Therefore, the aim of this study is to analyze some poems expressing that they can be material with content to work on Brazilian cultural issues in a critical and contextualized way. As its theoretical basis, we use the concepts of interculturality, social representations and critical literacy. The methodological path was based on the selection of three poems available on the internet, which were written by Brazilian authors, under different views of Brazil over the years. Then, we analyze its configuration, with special attention to its content, and we reflect on how it could be approached and worked on in the PLE classroom to promote an approximation between the reality of foreign students and the Brazilian reality. With our reflections and research, we realized the importance of creating a material that is sensitive to students and that complements the textbook. Furthermore, we conclude that poems are rich materials to work from an intercultural perspective and to promote critical literacy in which the student has an agentive role in their teaching.

KEYWORDS: Portuguese as a Foreign Language. Interculturality. Poem. Critical Literacy.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. **Erro de Português**. In: FARACO; MOURA.. Língua e Literatura. v.3. São Paulo: Ática, 1995. p. 146-147.

ANDREOTTI, V. O. **A postcolonial reading of contemporary**: discourses related to the global dimension in education in England. Tese (Doutorado) - University of Nottingham, Inglaterra, 2006.

BANDEIRA, M. Casa grande e senzala. In BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**. 10ª edição. n.º 85. Rio de Janeiro, 1983, p. 299.

Dicionário Online de Português *Dicio*. **Exílio**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/varzea/>. Acesso em: 07 maio 2020.

Dicionário Online de Português *Dicio*. **Várzea**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/varzea/>. Acesso em: 07 maio 2020.

FERREIRA, I. T. Perspectivas Interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R.C.P. **Português Língua Estrangeira Perspectivas**. Cortez. IP-PUC. São Paulo. 1998, p. 39-48.

FERREIRA, I. T. Perspectivas Interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R.C.P. **Português Língua Estrangeira Perspectivas** (p. 39-48). Cortez. IP-PUC. São Paulo, 1998.

GONÇALVES DIAS. **Poesia**. Coleção “Nossos Clássicos”. São Paulo, Agir, 1969. p. 2. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000115.pdf> Acesso em: 07 maio 2020.

HYMES, D. On communicative competente. In: PRIDE, J.B; HOLMES, J. (eds) **Socio-linguistic**. Harmondsworth, England, Penguin Books, 1972.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ. 2001, p. 17-44.

LEFFA, V.J. **A produção de material didático**: prática e teoria. 2ª edição. EDUCAT. Pelotas, 2007. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf. Acesso em: 07 maio 2020.

LIMA, R. A. **Representações do Brasil em textos do Exame Celpe-Bras**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 2008.

MAGALHÃES, C. G. M. **Um lugar para o texto literário na aula de PLE**. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2016.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, 2010, p. 135-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/hq8gYshYH-5WLDdpXFZDyC7t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2020.

MENDES, E. Aprendendo a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 356-378.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p.53-78.

MULON, K.B.G.; VARGAS, S.L. Materiais didáticos na internet para ensino de Português como Língua Estrangeira. **Revista Ao pé da Letras**, v. 16, n.1, p. 67-81, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/peda letra/article/view/231834>. Acesso em: 20 set. 2020.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

ROCHA, N. A.; GILENO, R.S.S. **Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE)**: Repensando o Contexto de Imersão. Entre Línguas, Araraquara, v.1, n.2, 2015, p.237-253. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entre-linguas/article/view/8062>. Acesso em 07 maio 2020.

SELLAN, A. R. B. Inserção da abordagem de textos da literatura em livros didáticos de PBLE. In: REBELLO, A. *et. al.* (Orgs.) **Português do Brasil para Estrangeiros**: Homenagem à professora Norimar Júdice. Niterói: Intertexto, 2017. p. 37 - 55.

SPÍNOLA, N. **Brasil Pátria Amada**. 2016. Disponível em: <https://pensamento-vivoblog.wordpress.com/2016/04/18/brasil-patria-amada-poema/>. Acesso em: 07 maio 2020.

TAKAHASHI, N. T. **Textos literários no ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**. Dissertação (mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-18092008-155530/publico/DISSERTACAO_NEIDE_TOMIKO_TAKAHASHI.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

TILIO, R. A evolução da teoria da relatividade linguística e a interface língua-cultura no ensino de línguas estrangeiras. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 6, n. 21, 2007, 105-124. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/362/347>. Acesso em: 07 maio 2020.

TOMLINSON, B. Introduction. In: TOMLINSON, B. (ed). **Materials development in language teaching**. (7ª ed.). CUP., [1998], 2004, p. 1-24.

TOSANTTI, N. M. Gêneros textuais em livros didáticos para o ensino de Português para estrangeiros: ocorrência e funcionalidade. **Anais do SILEL**, v. 1, Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lg16_artigo_3.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

VILAÇA, M.L.C. **O material didático no ensino de língua estrangeira**: definições, modalidades e papéis, v. 13, nº 30, 2009, p. 1-14. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538>. Acesso em: 10 maio 2020.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interam. j. psychol.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, 2007, p. 379-390. . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 maio 2020.

