



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

O CARNAVAL NO ENSINO DE PLE A PARTIR DO CONTO *RESTOS DO CARNAVAL*,
DE CLARICE LISPECTOR

Beatriz Monteiro de Resende

Rio de Janeiro
2022

BEATRIZ MONTEIRO DE RESENDE

O CARNAVAL NO ENSINO DE PLE A PARTIR DO CONTO *RESTOS DO CARNAVAL*,
DE CLARICE LISPECTOR

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras na habilitação Português/Literaturas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Danúcia Torres dos Santos

RIO DE JANEIRO

2022

CIP - Catalogação na Publicação

M775c Monteiro de Resende, Beatriz
O carnaval no ensino de PLE a partir do conto Restos do Carnaval, de Clarice Lispector / Beatriz Monteiro de Resende. -- Rio de Janeiro, 2022.
36 f.

Orientadora: Danússia Torres dos Santos.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Licenciado em Letras: Português - Literaturas, 2022.

1. Ensino. 2. Português língua estrangeira (PLE). 3. Literatura. 4. Cultura. 5. Carnaval. I. Torres dos Santos, Danússia, orient. II. Título.

Para o meu saudoso pai que, embora não esteja mais neste plano, foi importante para eu continuar a graduação e nunca desistir de persistir, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas.

Dedico também ao meu filho, que logo estará aqui, nascendo quase junto deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha família.

À Ana Paula, minha psicóloga, pelo suporte fundamental durante o período em que mais pensei em desistir.

Ao Thiago Rodrigues, meu namorado, por ter sido um grande companheiro e meu maior apoiador, além de me aturar chata nos últimos meses.

À melhor sogra possível, Márcia, por ter me acolhido em sua casa.

À minha querida amiga Gabriela Viol, que a Faculdade de Letras me possibilitou conhecer, e foi importante em me guiar quando eu acreditava não conseguir escrever.

À Danúsia Torres, a minha orientadora, por ser luz nesse processo, obrigada por ser paciente em todo esse tempo e por não desistir de me orientar.

RESUMO

Este trabalho discutiu a presença da literatura no ensino de línguas, em especial no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). Reconhecendo a importância do texto literário no ensino de línguas, buscou-se debater sobre formas de integrá-lo ao ensino de PLE. Sendo assim, considerando que o texto literário possibilita ao aprendiz de PLE o acesso a aspectos da cultura brasileira, pretendeu-se, por meio de um conto de Clarice Lispector, promover reflexões sobre o Brasil de ontem e o de hoje. Foram etapas da metodologia deste trabalho: a análise da presença de textos literários nas unidades finais do livro *Bem-Vindo!*; seleção e análise de um tópico cultural do levantamento realizado; seleção e análise de um conto relacionado ao tópico de Carnaval, *Restos do Carnaval*, de Clarice Lispector. Foram conceitos importantes para a realização deste trabalho: literatura no ensino de PLE a partir de Serrani (2005), Takahashi (2008) e Xavier (2016); interculturalidade, com Mendes (2012); representações sociais, com Hall (2016) e Jodelet (2001). Os resultados desse trabalho apontaram para a importância de o professor de PLE recorrer ao texto literário para preparação de suas aulas, assim como o letramento crítico do professor de PLE.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira (PLE); Interculturalidade; textos literários; Clarice Lispector.

ABSTRACT

This work discussed the presence of literature in language teaching, especially in teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL). Recognizing the importance of literary text in language teaching, we sought to discuss ways to integrate it into the teaching of PLE. Therefore, considering that literary texts allow the PLE learner to access aspects of Brazilian culture, it was intended to promote a reflection between the past and present in Brazil through a tale by Clarice Lispector. The steps of methodology in this work were: analysis of the presence of literary texts in the "Bem-Vindo!" textbook with wide circulation in Brazil; selection and analysis of a cultural topic from the survey realized; selection of a tale that is related to the selected topic; v) analysis of the tale "Restos de Carnaval" by Clarice Lispector. Import concepts for the realization of this work were: teaching literature in PLE classes (Serrani, 2005; Takahashi, 2008 and Xavier, 2016), interculturality (Mendes, 2012); social representations (Hall, 2016 and Jodelet, 2001). The results of this work pointed to the importance of PLE teachers resorting to literary text to prepare their classes as well as the critical literary of the PLE teacher.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language (PFL); interculturality; literary texts; Clarice Lispector

INTRODUÇÃO	9
1 INTERCULTURALIDADE, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE PLE	11
1.1 Interculturalidade	11
1.2 Representações Sociais	12
1.3 Letramento Crítico	13
2 MATERIAL DIDÁTICO DE PLE	16
2.1 Levantamento dos textos das cinco últimas unidades do livro <i>Bem-Vindo!</i>	17
2.2 Os textos literários presentes no livro <i>Bem-Vindo!</i>	18
2.3 Análise do conteúdo de carnaval do livro <i>Bem-vindo!</i>	19
3 A LITERATURA NO ENSINO DE PLE	20
4 O CARNAVAL EM RESTOS DO CARNAVAL, DE CLARICE LISPECTOR	23
4.1 Análise do conto e as potencialidades para a discussão no ensino de PLE	24
4.1.1 Celebrações diversas	24
4.1.2 Ser mulher: a moda e o florescer da idade	25
4.1.3 Uso do diminutivo em expressões	26
4.1.4 Carnaval como início de calendário, esperança e encontros: de si ao outro	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
6 REFERÊNCIAS	29
ANEXOS	31

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste trabalho é discutir o uso do texto literário no ensino de PLE através do conto *Restos do carnaval*, de Clarice Lispector. Além disso, os objetivos específicos são: 1) fazer um levantamento dos textos presentes nas cinco últimas unidades do livro *Bem-vindo!*; 2) identificar os textos literários; 3) apresentar como o conteúdo de “carnaval” está presente no material didático; 4) pensar sobre a importância da inserção da literatura no ensino de línguas estrangeiras, neste caso, de PLE; e 5) discutir sobre como o tema do carnaval é representado pelo conto *Restos do Carnaval* e como pode ser trabalhado em aula.

A pesquisa foi motivada pela falta de textos de caráter literário no material didático para o ensino de português para estrangeiros, de acordo com a análise do levantamento textual das últimas unidades do livro *Bem-Vindo!* Ademais, temos as seguintes questões de pesquisa: 1) como o texto literário pode ser um bom recurso para incentivar os alunos para o aprendizado de aspectos da cultura brasileira; e 2) o quanto a proposta de aula a partir de um conto literário pode ampliar a discussão de questões culturais.

Após o levantamento das cinco últimas unidades do livro, esperava-se que, ao final, os textos exigiriam um nível mais avançado de compreensão textual, ou seja, seriam mais elaborados, e que, então, as crônicas ou contos apareceriam. No entanto, o “carnaval” aparece como conteúdo explorado de maneira bem breve e informativa.

Este trabalho escolheu falar sobre o Carnaval a partir do conto *Restos do Carnaval*, de Clarice Lispector, no contexto de ensino de Português Língua estrangeira (PLE), uma vez que o potencial do texto literário permite uma discussão mais abrangente sobre temas variados, além do tópico central do material didático. A partir da ótica de uma criança, a narrativa ultrapassa o limite do tempo – meados do século XX –, visto que o drama da menina vai além de meramente curtir o carnaval fantasiada, pois levanta questões sobre ser vista e, sobretudo, sentir-se “desabrochada” para a vida.

No capítulo 1, o aporte teórico, pautado na interculturalidade, letramento crítico e representações, é a base para este trabalho.

O capítulo 2 se inicia com uma discussão sobre a importância da escolha do material didático para que o aluno tenha uma participação ativa em seu processo de aprendizagem da língua-alvo. Além disso, faz-se um mapeamento e análise dos textos literários presentes nas últimas cinco unidades do livro *Bem-Vindo!*, assim como faz-se um mapeamento do tema

“carnaval” trabalhado no livro — tópico cultural selecionado para seguir com a reflexão a partir do conto *Restos do Carnaval*, de Clarice Lispector.

No capítulo 3, traça-se uma discussão em torno da literatura como recurso que une língua e cultura no ensino de PLE, sendo uma indissociável da outra.

No capítulo 4, há uma análise do conto *Restos do Carnaval*, sob o plano de fundo do Carnaval junto de uma gama de tópicos que podem ser trabalhados em contexto de ensino de português língua estrangeira, a partir da leitura desse texto literário.

Nos Anexos, estão reunidos o texto retirado do livro didático sobre o tema “carnaval”, as duas crônicas que aparecem nas cinco unidades finais do livro *Bem-Vindo!*, assim como o conto *Restos do Carnaval*, de Clarice Lispector, escolhido para refletir sobre o uso de gênero literário no ensino de PLE.

1. INTERCULTURALIDADE, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE PLE

Este trabalho se baseou em três teorias importantes para o ensino de língua estrangeira: a teoria da interculturalidade, a teoria das representações sociais e a teoria do letramento crítico. Com isso, reúne autores cujas citações trazem reflexões sobre o professor e sua função diante do processo de ensino-aprendizagem focado na participação ativa dos alunos. Além disso, consta como pilar, a relevância de estudar a língua associada aos seus diversos aspectos culturais, bem como desenvolver o posicionamento crítico dos aprendizes.

1.1 Interculturalidade

Ao pensar em ensino de PLE, deve-se considerar aspectos além do nível estrutural da língua, uma vez que o estudante está em constante intercâmbio cultural com seu ambiente de aprendizagem e, portanto, como diz Mendes (2012, p. 361), é necessário “abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo”. Nesse sentido, a aula traz a possibilidade de os aprendizes e professores compartilharem entre si a *lente* de suas respectivas culturas e formas de conhecimento, agindo como “mediadores culturais” (MENDES, 2012, p. 362).

Assim, o professor precisa conduzir as atividades para que a discussão com a turma seja um recurso importante na direção de entender as questões culturais que a língua-alvo carrega. Com isso, é interessante refletir acerca de aspectos relacionados à pluralidade presente na identidade do país da língua estudada e do país de origem dos alunos, a exemplo disso, a imagem generalizada de o Brasil ter apenas carnaval e futebol é um ponto de partida para desconstruir essa representação internacional. Desse modo, nenhum país representa somente uma faceta, há características sociais que o compõem, sendo, portanto, um conjunto de comportamentos, comidas, celebrações e, até mesmo, problemas.

Sendo assim, entender também a história que um país carrega traz um olhar com mais sensibilidade diante da maneira como se vive nele. Dessa forma, é possível pensar que:

A sensibilidade intercultural intensifica o desenvolvimento da CI (competência intercultural) e pode representar um potencial obstáculo, quando num estágio de integração o indivíduo assimila a diferença e sente que não pertence a uma só cultura, mas a várias, ou ser um elemento facilitador no desenvolvimento da comunicação entre indivíduos (DE SOUSA, 2019, p. 34).

De que forma os países se aproximam em suas questões sociais? Há assuntos que são comuns a todas as nações, visto que a necessidade do povo é ou não suprida ou reprimida pelo poder político que o comanda. Como falar de educação, crenças — e descrenças —, arte, enfim, pessoas, sem tocar no que tange ao comportamento humano? Este último, pode-se dizer, é o componente base das relações sociais, uma vez que, quando há um encontro entre pessoas de grupos culturais distintos, pode haver um estranhamento em relação às diferenças de costumes.

Então, ensinar línguas com o intuito de dividir em *caixinhas* as situações comunicativas, ou conteúdos gramaticais, pode trazer prejuízos com relação ao que se pretende que o aprendiz construa como conhecimento. Logo, o objetivo do ensino de línguas não deve ser somente concluir determinado cronograma curricular, mas possibilitar a imersão na língua, sem ignorar questões sobre cultura, por meio de experiências em sala de aula, conforme menciona Mendes (2012).

Em suma, segundo Mendes (2012), os materiais didáticos devem criar formas de interação — estimulada pelos ambientes de ensino —, serem ajustáveis às aulas, saírem da previsibilidade quanto ao conteúdo programático, além de propor tarefas que sejam gatilhos temáticos, e não meramente objetivos, assim como Mendes (2004) afirma que a estrutura da língua deve estar em segundo plano. Dessa maneira, com o recurso do texto literário no ensino de PLE, espera-se que os aspectos culturais pertinentes à língua sejam trabalhados de forma mais abrangente.

1.2 Representações Sociais

Falar uma língua é compartilhar maneiras de ver o mundo, dessa forma, seus signos estão associados a representações que fazem parte também da carga cultural a qual ela corresponde. Então, a construção de sentido surge a partir do outro, ou seja, pela comunicação, seus falantes precisam ter o entendimento comum dos códigos usados. Como afirma Jodelet (2001, p. 1): “compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos (...) para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana”, em outras palavras, a maneira que a realidade é representada faz das relações uma troca e, em contexto de aprender uma nova língua, isso se traduz no intercâmbio cultural presente nesse processo.

Ainda nesse raciocínio sobre compartilhar língua, signos e cultura, é importante haver uma sincronia entre os conceitos e códigos, uma vez que o entendimento virá por consequência. Logo,

assim como as pessoas que pertencem à mesma cultura compartilham um mapa conceitual relativamente parecido, elas também devem compartilhar uma maneira semelhante de interpretar os signos de uma linguagem, pois só assim os sentidos serão efetivamente intercambiados entre os sujeitos (HALL, 2016, p. 38).

Portanto, o ensino de PLE passa por essas questões relacionadas à representação dentro da conjuntura da língua e, com isso, o aluno é incentivado a compreender tudo aquilo que contribui para o funcionamento da língua, ou seja, a associação dos sentidos. Ademais, culturalmente falando, não há como inserir o aprendiz no contexto da língua portuguesa sem apresentar elementos fora do campo linguístico e que compõem os aspectos das culturas do Brasil — carregado de pluralidade —, assim como aspectos culturais do país de origem do aluno.

A exemplo disso, o professor pode trazer para discussão com a turma os diversos jeitos de se cumprimentar no Brasil, carregado de afeto – seja na fala ou no contato físico com beijo no rosto — com suas variações, como beijo no ar e ao lado da bochecha. Qual interpretação, a partir disso, o aluno teria, de acordo com a sua cultura? Embora seja um simples gesto, dependendo da nacionalidade do aluno, o seu entendimento será de estranhamento ou constrangimento, e esse é um ótimo ponto de partida para falar sobre as diferenças culturais.

Em suma, a teoria das representações sociais é caracterizada 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” (JODELET, 2001, p. 8). Sendo, portanto, as representações sociais relacionadas à “elaboração psicológica e social da realidade”, segundo Jodelet (2001, p. 5).

1.3 Letramento Crítico

Segundo Barros (2016, p. 161), “as aulas de ensino-aprendizagem de línguas precisam se organizar através de práticas didático-pedagógicas promotoras do letramento e da reflexão crítica dos estudantes”. Ou seja, o letramento crítico é uma perspectiva teórica que entende o aluno como peça essencial em seu processo de aprendizagem, uma vez que ele deve participar ativamente das atividades as quais o possibilitam agir como sujeito pensante. Portanto, como pontua a mesma autora (BARROS, 2016, p. 170), estaria carregado de “ação política”. Em outras palavras, pode-se dizer que estar no mundo e se colocar diante das questões sociais e

culturais seriam ações políticas e, nesse sentido, aprender uma língua estrangeira é abranger todo esse processo também.

Assim, é necessário haver engajamento em sala de aula para que o conhecimento seja construído por todos (HOOKS, 2020), e isso só é possível a partir do momento em que o intercâmbio cultural, quando se fala em ensino de língua estrangeira, traz panoramas possíveis para refletir sobre os aspectos diversos das culturas, dando ênfase à interação social dos aprendizes (MENDES, 2012).

Nesse sentido, é importante mencionar o que Mattos (2010, p. 139) traz sobre essa visão do ensino-aprendizagem focado no protagonismo do aluno: “Para o ensino comunicativo (EC), a língua é um instrumento de socialização; e para o letramento crítico (LC), ela é, em última análise, um instrumento de poder de transformação social.” Então, mais do que usar os conhecimentos da língua-alvo para se portar diante de situações do cotidiano e/ou eventos, o aprendiz precisa saber manifestar — na língua — suas impressões de mundo, as quais são pertinentes para ele enquanto sujeito.

Então, o ensino da língua-alvo está integralmente associado ao ensino também de sua cultura, de modo que o sistema linguístico-cultural homogêneo considera a pluralidade cultural e:

(...) não deve se impor como alternativa única. Ele deve ser identificado, dominado e compreendido como elemento transformador, o que pode ser feito por intermédio da observação e análise desse sistema em comparação a outros sistemas linguísticos e socioculturais até então tidos como ‘desvios’. Desse modo, esse sistema, antes visto como homogêneo e único, estaria a serviço da educação para a cidadania, que compreende os outros sistemas como instrumentos de socialização e da expressão de uma identidade (MATTOS, 2010, p.142).

Desse modo, a heterogeneidade compõe os aspectos que permeiam a identidade de uma pessoa — e consequentemente, a comunidade da qual faz parte —, como afirma Mattos (2010), ao colocar o Eu construído em oposição ao Outro, ou seja, a ampliação do entendimento de si passa pela percepção da pluralidade de identidades culturais. Com isso, tem-se sobre o ensino de língua uma reflexão importante no que tange aos aspectos interculturais, os quais passam por níveis que modulam o senso de pertencimento — comum a todos, independentemente de sua cultura.

Portanto, o professor de PLE deve planejar sua aula fazendo uso de materiais que coloquem em pauta as questões culturais do Brasil – e dos alunos, de maneira a incluir a pluralidade presente na turma –, para obter a atenção da turma e a compreensão que vai além da parte literal da língua. Sendo assim, é de extrema importância o papel que ele tem ao

conduzir o ensino de língua estrangeira, uma vez que se torna o responsável pela ação de os aprendizes usarem as “lupas” necessárias para entender a visão do Outro.

Posto isto, é necessário salientar o papel central daquele que está na condução do ensino da língua: o professor. É ele quem auxilia no processo de entendimento das estruturas linguísticas, as quais são facetas que, juntas, trabalham na construção de sentido. Então, se o professor de PLE apenas pedisse atividades cujo objetivo fosse a tradução, a elaboração de frases ou o conhecimento gramatical, estaria anulando a possibilidade da troca cultural e de saberes entre os alunos, pois o modo como eles pensam e agem deve ser considerado.

2 MATERIAL DIDÁTICO DE PLE

A escolha do material didático para o ensino de línguas é de extrema importância, uma vez que, para a aprendizagem da turma, diversos fatores precisam ser pensados como: o número de alunos que a compõe, o porquê de estarem ali para estudar a língua, se praticam fora da sala de aula e suas respectivas culturas. Desse modo, o professor de PLE planeja a sua aula considerando os recursos que poderá usar, não precisando, necessariamente, se ater somente a livros, manuais ou sequências didáticas escritas, pois os conteúdos podem ser trabalhados de maneira mais dinâmica.

Com isso, as aulas devem gerar a plena participação dos aprendizes para extrapolar os conteúdos a serem vistos. Por exemplo, se o professor de PLE planejar uma aula-base sobre o conteúdo de “comida de festa”, seria uma ótima oportunidade de propor aos alunos uma troca intercultural sobre o que em seus respectivos países não poderia faltar na mesa, e também que eles conhecessem, o brigadeiro, que tanto representa o Brasil no quesito festa de aniversário.

Nesse sentido, Mendes (2012, p. 374-375) defende a ideia de ser necessário:

que os materiais promovam experiências de contato entre os mundos culturais em interação, seja através do incentivo ao confronto positivo de modos de ser e de viver em sociedade, através da condução de atividades que visem esse fim, seja através dos conteúdos e temas que são explorados, inclusive os metalinguísticos.

Sendo assim, ao considerar para as aulas de PLE materiais didáticos que contenham textos literários, o professor pode trabalhar a compreensão de assuntos a partir de diversas perspectivas que se entrelaçam, conforme haja a progressão das atividades. Para ilustrar isso, pode-se mencionar, em uma situação hipotética, um aluno que se reconheça nas leituras e, dessa maneira, faça contribuições significativas para a aula em que está, ou seja, participando ativamente com seu entendimento e visão de mundo.

Conforme Vilaça (2009, p. 7 e 8), os materiais devem colaborar para uma aprendizagem “rápida, prazerosa e significativa”, o professor pode “complementar as práticas pedagógicas” quando julgar necessário. Sendo assim, é imprescindível que o docente reconheça que o foco da aula não deve estar totalmente na forma como os livros didáticos apresentam os conteúdos; estes, por sua vez, podem aparecer por meio de outros materiais e atividades elaborados pelo professor.

O autor destaca também a necessidade de se refletir sobre o conjunto de elementos que compõem os materiais usados em sala de aula, de modo que a compatibilidade com a delimitação do curso não seja perdida em nenhum momento (VILAÇA, 2009, p. 9). E, em contrapartida, o autor traz aspectos apontados na pesquisa de Salas (2004, p. 3) sobre o foco

atribuído aos livros didáticos pelos cursos de línguas e se incorpora como programa de ensino:

(...) o livro didático e o programa de ensino constituem a espinha dorsal de um curso de línguas. A autora chama atenção para o fato de que muitas vezes o próprio material constitui o programa de ensino. Partindo da discussão proposta pela autora, é possível considerar que, em certos casos, o material didático não apenas representa o programa, mas desempenha o papel de método de ensino (VILAÇA, 2009, p. 9)

Assim, o uso do material didático não se faz igual em todas as aulas de PLE, mas, sim, depende da metodologia usada no curso. Ainda há outro cenário que se difere: uma aula particular cujos participantes são apenas o professor e o aluno e, dessa maneira, a não obrigatoriedade de usar todo material didático adotado. Portanto, na reflexão sobre o material didático da língua-alvo, é preciso levar em consideração os variados contextos em que as aulas podem ocorrer.

2.1 Levantamento dos textos das cinco últimas unidades do livro *Bem-Vindo!*

Levando em consideração que nas unidades finais do livro didático pode ser esperada a presença de textos mais longos e complexos, portanto, maior possibilidade de aparecerem textos literários, foi feito um levantamento na busca desses gêneros. Tendo como base a interação e práticas socioculturais e, portanto, fazendo da comunicação uma atividade que une aspectos mais do que semânticos, o texto pode ser entendido como:

(...) uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2003, p.27; cf. 1992).

Além dessa definição, acerca do texto, no texto literário a mensagem é composta não só pelo conteúdo, mas pela maneira de passá-lo. então pode-se considerar que:

(...) nele, importa não só o que se diz, mas também o modo como se diz. A mensagem literária é aut centrada, isto é, o autor procura recriar certos conteúdos na organização da expressão. Múltiplos recursos são usados para isso: ritmos, sonoridades, distribuição de seqüências por oposições e simetrias, repetição de palavras ou de sons (rimas) etc (SAVIOLI & FIORIN, 2006, p. 361).

Sendo assim, há uma intenção em cada parte do arranjo textual, diferentemente do que ocorre em uma leitura sem o caráter literário, na qual o foco está na parte literal.

Foi observado que apenas em duas unidades ocorrem textos com caráter literário: na unidade 15, *A cultura brasileira no trabalho*, a qual é composta por 8 textos, e na unidade 19, *Esportes*, que possui 13 textos. Sobre as duas crônicas que aparecem, a primeira, *Autônomos*, de Luis Fernando Veríssimo, retirada da revista *Business*, é sobre uma confusão em uma viagem de avião; a segunda, *O moleque e a bola*, de Chico Buarque, retirada do jornal *O Globo*, fala sobre as “peladas” – partidas livres de futebol.

Nas unidades 16, 17, 18 e 20 não ocorre a presença de gênero literário e possuem, respectivamente, 14, 11, 9 e 12 textos.

Conclui-se, portanto, que nessas cinco unidades apareceram 57 textos, ao longo de leituras misturadas com os exercícios, e somente dois textos têm caráter literário, os quais são duas crônicas: *Autônomos*, de Luis Fernando Veríssimo e *O moleque e a bola*, de Chico Buarque. Esses números mostram que a tendência do livro *Bem-Vindo!* é apresentar textos que possuem contexto situacional ou informativo, de forma que a Literatura não é trabalhada para abordar questões culturais.

2.2 Os textos literários presentes no livro *Bem-Vindo!*

Ao analisar as atividades relacionadas às duas crônicas, sem o Manual do Professor¹, a leitura ficaria um pouco vaga, então, usar as recomendações do Manual do Professor facilitaria a leitura com os alunos durante a aula, visto que a compreensão seria a partir dos direcionamentos nele colocados.

Assim, a partir do texto *Autônomos*, é necessário, para complementar a atividade que o precede, corrigir as respostas colocadas a partir do áudio escutado e do questionário. Com isso, o objetivo da leitura da crônica é o aluno compreender alguns aspectos relacionados ao tema aviação, bem como certas expressões: “estamos fritos”, “colocá-lo na praça”, “avião próprio” e “metade da fêria”. Ou seja, nesse caso, o texto literário foi pretexto para trabalhar o tópico e não para construir uma leitura mais abrangente.

Em *O moleque e a bola*, é sugerido que se comece pela definição dos conceitos do vocabulário presente e, depois, que se discuta o trecho escrito em um português de outra época, de 1895 (“... huma pellota impressada entre dous athletas subiu aos céos e foi cair às

¹ Manual do Professor, do livro *Bem-Vindo!*, edição de 2009. Optei por usar essa edição porque não consegui acesso ao Manual do Professor de 2004. Embora seja diferente da edição de 2004, a qual foi base para este trabalho, foi possível usá-la, uma vez que a atividade é a mesma em ambas as edições.

mãos de hum assistente”), comparando a ortografia de então com a atual. Aqui, seria interessante o professor trazer a explicação da expressão “dar pelota/bola”, usada para dizer quando alguém dá atenção, uma vez que sua origem² vem do movimento do jogo de futebol ao passar a bola para fazer gol.

2.3 Análise do conteúdo sobre o tema carnaval no livro *Bem-vindo!*

Situado na última unidade, a 20, sob o enfoque de *Amplie seu vocabulário*, o texto que fala sobre carnaval é de caráter informativo, sendo um resumo sobre essa celebração no Brasil e no mundo - Itália e EUA -, além de falar sobre a arte e o folclore. No percurso temporal, passa pela Antiguidade, Idade Média e Renascimento, assim como a época da colonização pelos portugueses no Brasil. E, depois, são citados termos como entrudo, cordões, blocos, ranchos, corsos e escolas de samba. Ademais, nomes importantes ao longo da história do carnaval, como Chiquinha Gonzaga e Ismael Silva também são citados.

Observa-se, então, que o material tem caráter introdutório sobre o surgimento da festa de Carnaval em alguns países e os tipos de Carnaval no Brasil, além de apresentar a foto de Maracatu, performance artística típica do carnaval pernambucano. Não há, portanto, nenhum aspecto literário, entretanto, isso não impediria o professor de trazer, para a sala de aula, músicas de Carnaval e explorar os aspectos linguísticos e culturais desse tema.

No entanto, seria interessante se, nesse material, o professor contasse com uma base que fosse além da questão informativa e que pudesse se estender de forma que o texto trouxesse aspectos literários e/ou uma música sobre o Carnaval. Importante dizer que sua ausência no livro didático não significa que o professor não leve aos alunos esse tipo de conteúdo, uma vez que ele não precisa estar restrito a esse material. Conforme Liberatti e Moraes (2020, p. 160) mencionam: “(...) nenhum LD atenderá a todas as necessidades de um contexto (SARMENTO; LAMBERTS, 2017), exigindo, assim, adaptações (...)”.

² Conferir em: <<http://www.filologia.org.br/pereira/textos/aorigemdasfrases.htm>>

3 A LITERATURA NO ENSINO DE PLE

O ensino de línguas deve ser construído a partir de um trabalho que englobe um conjunto de elementos – linguísticos e culturais – que vão além da língua-alvo como algo a ser dominado, como afirma Serrani (2005, p.17-18) no seguinte trecho:

(...) a matéria de trabalho do professor de língua(s) não é simples. A formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, segundo progressões de complexidade morfosintática ou de apresentação de situações “comunicativas”.

Assim, ensinar línguas não pode estar reduzido a somente textos situacionais e de caráter informativo, é um processo que precisa trazer uma amplitude de discursos que farão o aluno perpassar por questões gramaticais, socioculturais, interculturais e psicológicas. Então, propostas que incluam textos literários podem ser interessantes, tendo em vista a sua quase inexistência em livros didáticos, inclusive no contexto de PLE (TAKAHASHI, 2008), como este trabalho pretende mostrar, a partir da análise do *Bem-Vindo!*

Além disso, a cultura de origem do aluno precisa ser considerada no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, assim como Paulo Freire fez no ensino de língua materna, conforme é lembrado por Serrani (2005).

Os "prazeres ou experiências singulares com a linguagem" compõem o discurso literário (SERRANI, 2005, p.48), ou seja, o texto literário vai além da necessidade de se comunicar, coloca o leitor na posição de sujeito pensante. Nesse sentido, no contexto de ensino de PLE, é possível refletir, a partir da fala de Xavier (2016, p. 611), que:

A aprendizagem através da literatura permite o acesso a material autêntico intemporal e a aprendizagens em contexto, o que possibilita a melhor compreensão e apreensão de vocabulário, expressões e estruturas linguísticas segundo os níveis de língua visados, bem como o conhecimento cultural que enforma a língua portuguesa. Deste modo, desperta-se a imaginação e a curiosidade e desenvolvem-se as capacidades de compreensão e expressão oral e escrita.

Conforme diz a autora (2005, p. 28), o “discurso pedagógico”, tendo como base o planejamento de curso, aponta para o fato de não haver tempo suficiente para as leituras mais extensas nas aulas de língua, dificultando, desse modo, a inclusão de textos literários. Para isso, é interessante que a escolha seja de textos literários mais curtos, como contos e crônicas, uma vez que eles não demandariam tanto tempo de leitura para começar a discussão em torno dos aspectos trazidos pela narrativa.

Deveria haver um processo integrado com o conjunto de textos apresentados em sala de aula, não segmentando "literário" e "não literário", apenas a reflexão a partir do material lido, os alunos pensariam sobre a temática dos textos naturalmente, sem um motivo situacional. Nesse caso, um texto pode abranger diversas situações em que será preciso se posicionar de forma que sejam trabalhadas as competências oral, leitura e escrita de forma crítica. Ainda Serrani (2005, p. 58), citando Brait (2002, 2003), traz reflexões sobre o entrecruzamento e integração de linguagem e discurso a partir dos textos literários e não literários.

Os textos literários trazem consigo a transformação da língua em discurso:

Podemos entender que os textos literários nos remetem ao exercício de uma linguagem, isto é, à transformação da língua em discurso por meio dos atos de enunciação, cujos princípios envolvem a apropriação da língua, a intersubjetividade (pessoas envolvidas) e o sentido (contextos), dentro de gêneros legitimados e consagrados. (TAKAHASHI, 2008, p. 20).

Takahashi (2008, p.28) fala, então, que o aluno sai da passividade e passa a ser agente criador com os seus conhecimentos e experiências “para participar da construção de saberes”. E que, na década de 80, foi lançado um material didático com contos brasileiros: *Português para falantes de espanhol*, de Lombello e Baleeiro, conforme menciona a autora (2008, p. 30). Além disso, sobre a pequena presença de textos literários nos livros "Avenida Brasil 1-2" e "Fala Brasil", ela afirma que surge a partir da metade para o final dos livros, de modo que a leitura seja para os níveis mais avançados da língua estudada.

Quanto à forma de trabalhar o texto, Takahashi (2008, p. 46-47) diz que os textos literários em materiais de língua estrangeira perdem o seu contexto e ficam direcionados a uma leitura instrumental, transformando-se, assim, em “discursos didáticos”. Em outras palavras, o caráter literário presente se torna um pretexto para alcançar o objetivo didático em relação ao conteúdo previsto. Sendo assim, é preciso repensar as propostas de leituras com caráter literário, de modo a englobar tópicos linguístico-culturais a serem explorados durante a aula de PLE e que não sejam apenas como pretexto.

Este trabalho reforça o uso do texto literário para ampliar o ensino de português como língua estrangeira, de maneira que o ensino de língua não esteja dissociado dos aspectos culturais e subjetivos que a literatura permite abordar. Então, é válido ressaltar que o processo de aprendizagem do aluno pode ser feito de maneira proveitosa por meio da literatura, “a prosa literária constitui uma componente importante na reconstrução cultural de identidades, permite interpretar a história e a sociedade de forma particular” (XAVIER, 2016, p. 606).

Além disso, Xavier (2016) traz considerações importantes acerca do uso da poesia para o ensino de PLE, uma vez que trabalhar com esse gênero não seria o suficiente para reconstruir toda a parte histórico-social, como os romances e os contos, devido à sua estrutura textual mais reduzida. Em contrapartida, pode-se esperar também um nível de compreensão mais avançado na língua para a leitura de um texto em poesia, porque a estrutura dos versos traz consigo *entrelinhas*, postas de forma que precisa ir além do literal.

4 O CARNAVAL EM *RESTOS DO CARNAVAL*, DE CLARICE LISPECTOR

O uso do texto no ensino de línguas não deve ser apenas para compor atividades segmentadas em compreensão textual e aspectos gramaticais. Ele deve ser um recurso para o aluno saber se colocar diante de questões levantadas a partir de sua leitura, ou seja, fazer uso da língua que está estudando para se comunicar não somente em situações do cotidiano mas também para se expressar diante de aspectos culturais do Brasil e de seu país, bem como tópicos relacionados ao universo subjetivo do ser humano.

A partir disso, ao analisar o conto *Restos do Carnaval*, de Clarice Lispector, junto de uma turma de nível avançado de Português — considerando os níveis básico, intermediário e avançado —, alguns temas para discussão poderiam ser colocados em pauta. Desse modo, o texto literário seria um bom recurso para a realização de uma aula mais dinâmica.

Fred Góes (2011, p.15), em seu artigo *Máscaras de letras: o carnaval no conto e na poesia do Brasil*, ressalta que a literatura pode ser instrumento eficiente para expressar uma cultura, e classifica como “matéria carnavalesca” a identidade do Brasil.

Além disso, refletir sobre o Carnaval por meio dos textos literários traz a possibilidade de abordar aspectos referentes a essa e outras temáticas, sem restrição de conteúdo, uma vez que vários aspectos podem ser colocados nas entrelinhas e, portanto, abrem um leque para discussão. Nesse sentido, o autor discorre da seguinte forma:

A partir do relatado, percebe-se que o texto carnavalesco, seja em prosa, seja em verso, guarda sempre o aspecto “extra-ordinário”, do fora do padrão que pode ser lido de infinitas formas. É perceptível, por exemplo, o elemento politicamente incorreto que, na maioria das vezes, provoca o riso e acena com uma nova percepção de mundo, como se pode aquilatar tanto na poesia consagrada quanto nos textos das marchinhas, nos contos e, de forma especial, no contexto literário, nas crônicas. (GÓES, 2011, p. 29)

Em relação ao conto *Restos do Carnaval*, Clarice Lispector traz o extraordinário pela forma como aborda as questões da personagem, que anseia pela sua fantasia de rosa, ao mesmo tempo em que busca o seu desabrochar de menina para mulher. Essa temática existe seja qual for a cultura e, nesse sentido, o professor de PLE pode abrir campo para discussão com a turma.

4.1 Análise do conto e as potencialidades para a discussão no ensino de PLE

Ao realizar a análise feita do conto selecionado de Clarice Lispector, surgem tópicos que abrem caminho para possibilidades de leitura e, dessa forma, seria possível estruturar com os alunos o que a narrativa traz consigo, uma vez que não ficará limitada ao recorte de Carnaval, embora esse seja o plano de fundo da história. Ademais, seria interessante o professor complementar a leitura com materiais que o contraponham com o tempo de agora – século XXI.

4.1.1 Celebrações diversas

A narrativa é sobre o carnaval e se passa na cidade de Recife, então, poderia ser uma abertura temática para falar com os alunos sobre a diversidade na forma como o carnaval se manifesta em diferentes contextos e regiões, como os famosos blocos de rua e desfiles de escolas de samba da cidade do Rio de Janeiro — com essas duas modalidades. Na celebração de Recife, há o destaque para o frevo — um tipo de dança — e bonecos gigantes, feitos de papel machê³.

Com isso, o professor de PLE pode complementar e trazer para a aula o percurso histórico do Carnaval brasileiro, de modo que, ao ler a narrativa do conto, o aluno tenha a percepção da diferença entre o Carnaval de antes e o de agora. Assim, celebrar essa festa até o século XIX, sob influência dos colonizadores portugueses, incluía molhar e sujar os outros com excrementos — entrudo —, depois vieram os bailes de máscaras a partir de 1840 e, por fim, as “Sociedades Carnavalescas” surgiram transformando a celebração com os desfiles de carnaval e seus carros alegóricos (OLIVEIRA, 2012, p. 65-68).

Desse modo, é válido contextualizar, com a turma, a história do Brasil para fazer um percurso que leve ao entendimento de muitos costumes culturais do país, os quais podem ser classificados como herança dos colonizadores. Sendo assim, o ensino de PLE deve fazer uma ponte com o passado e o presente do país, uma vez que até mesmo a língua portuguesa é reflexo da colonização portuguesa.

³ Conferir em: <<https://www.riocarnaval.org/pt/carnaval-pelo-brasil/recife-olinda>>

4.1.2 Ser mulher: a moda e o florescer da idade

No conto, a personagem transmite a insatisfação de possuir os cabelos lisos e livres das ondulações, que tanto gostaria, ao narrar os preparativos para a sua caracterização: “enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto” (LISPECTOR, 1998, p. 26). Assim, pode ser que passe despercebido para quem fizer uma leitura simples desse trecho, entretanto, será ressaltado ao analisar (1) a época e (2) o contexto de carnaval, de se caracterizar com tudo aquilo que não se pode ser normalmente, sem as “máscaras”. Vê-se que há o desejo de ser além dos próprios limites físicos e mentais, segundo o trecho “ia ser outra que não eu mesma”, bem como a moda — esta, por sua vez, totalmente variável de acordo com a época.

Como diz Gimenes (2016, p. 3), “Remeter-se para um além de si mesmo pode ser um dos recursos verificáveis nos contos de memória de Clarice Lispector; (...) pode se misturar com as experiências do leitor”, o que transforma a leitura em uma experiência única, uma vez que o leitor se reconhece na narrativa.

Ainda acerca dessa questão do cabelo, há para discutir o ideal de beleza que era típico daquela época em que o conto foi escrito — 1971 — e que remetia a anos anteriores, como memória de infância, além de mostrar e apresentar a foto de Clarice, uma vez que ela possuía cabelos naturalmente lisos e traços não originários do Brasil, nascida na Ucrânia e se naturalizado brasileira.

Percebe-se nesse conto, aspectos psicológicos da personagem, o fato de ela, uma menina, se colocar como uma rosa desabrochando, “eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável” (LISPECTOR, 1998, p. 26) . Então, subentende-se que ela se refere a essa passagem de menina para mulher e o desejo de ser vista, como denotado em “enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa”.

A todo momento, o conto faz o leitor ter a visão daquela menina que se coloca como frágil, embora, no decorrer da história, mostre um certo vigor para estar ali — por ela — visto que sua mãe estava doente: “às vezes começava a ficar alegre mas com remorso lembrava-me do estado grave de minha mãe e de novo eu morria” (LISPECTOR, 1998, p. 28). Nesse último trecho, ela carrega uma culpa, como se tivesse também que estar apática em solidariedade à mãe.

4.1.3 Uso do diminutivo em expressões

Há um tópico importante do português: o uso do sufixo de diminutivo para expressar diferentes sentidos: tamanho, afeto e depreciação. No trecho, “E eu então, mulherzinha de 8 anos” (LISPECTOR, 1998, p. 28), com essa fala da personagem, pode-se interpretar que ela se referia à sua pouca idade, portanto, uma pequena mulher. No entanto, o sentido de seu discurso pode ser refletido com a turma, uma vez que também poderia haver a leitura de que a menina, diante de seu descontentamento com sua forma de ser, pretendia usar o outro sentido: depreciar-se.

No trecho a seguir, há uma explicação para esse tipo de uso do sufixo, fazendo alusão à sátira:

Há quem fale que a origem do diminutivo está relacionada a palavras usadas por criança, mas na realidade, em função das características históricas das palavras vinculadas ao diminutivo, é mais provável que ele esteja relacionado ao gênero literário denominado sátira. Este é o gênero do riso e da depreciação, e o que não faltam são exemplos diminutivos de depreciadores e provocadores de riso. (CARVALHO, 2012 p.693)

Então, embora seja feita uma associação ao linguajar infantil, o uso do diminutivo na língua representa um marcador que pode ser utilizado para expressar depreciação sobre algo ou alguém. E, no caso da fala da personagem do conto, assumindo os amplos sentidos que o texto literário traz, pode haver tanto a leitura de ela se depreciar como a de se denominar uma pequena mulher — diminutivo.

4.1.4 Carnaval como início de calendário, esperança e encontros: de si ao outro

Contextualizando o carnaval no Brasil, ele é considerado como um marco de início real do ano, ou seja, muitos se guiam pela data para reconhecer que, de fato, o ano começou. Então, aqui seria mais um gancho para começar a falar sobre aspectos culturais do Brasil durante a aula de português para estrangeiros, uma vez que essa festa influencia o jeito de encarar os meses.

Nesse sentido, é interessante trazer para a aula que, mesmo com o passar dos anos — colocando como referência o tempo da narrativa selecionada —, festejar carnaval continua sendo uma data tão aguardada, sejam adultos ou crianças, pessoas que têm a chance de colorir um pouco a sua realidade, de forma a participar do entretenimento em blocos de rua ou outras

formas de se festejar o carnaval, como os desfiles de escolas de samba. Estas, por sua vez, têm uma função social ainda maior: dar voz ao povo — e empregos a pessoas que estão por trás das produções.

Analisando o título do conto, nota-se um sentido literal, *Restos do Carnaval*, uma vez que a personagem monta a sua fantasia a partir do que sobrou da roupa de sua amiga. Além dessa leitura, há a possibilidade de pensar que os “restos” têm a ver com o fim do conto, quando ela encontra o menino e se sente finalmente uma mulher vista. Aqui, o sentimento de “apesar de” se coloca como presente, pois, apesar de ela estar com a mãe doente, apesar de ela estar com uma fantasia feita de sobra, apesar de ela ainda ter 8 anos, no momento em que ela encontra o menino que joga confete em seu cabelo, é quando ela se sente salva, salva por ser vista e sentir-se viva naquele instante de troca de olhares, sorrisos e brincadeiras: “Só horas depois é que veio a salvação, (...) Um menino de uns 12 anos, nos defrontando, sorrindo, sem falar. (...) enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa” (LISPECTOR, 1998, p. 28).

Sua escrita de si é, na verdade, uma escrita de todos, postos ali nas questões inerentes à vida, "Clarice parece chamar atenção para as limitações e frustrações do ser humano, sua perversidade e obscuridade, sua mais sutil complexidade" (GIMENES, 2016, p. 5). Dessa maneira, ler Clarice Lispector permite que, por meio do texto literário, haja um entrelace com o universo da escritora e de quem a lê, portanto, pensar sobre a realidade – e o sentir de cada um.

Com isso, pode-se concluir que o carnaval representa encontros: seja o encontro com o outro por meio das celebrações, seja o encontro consigo mesmo, no qual o inconsciente por trás das máscaras do dia a dia se mostra visível. Então, pode ser considerada a data em que é permitido virar do avesso e, dessa forma, fazer ponte com o que é real e questioná-lo. "No carnaval é quebrado o cotidiano", como define Roberto da Matta, antropólogo, é uma "festa invertida" (OLIVEIRA, 2012, p. 64), portanto, é a brecha para assumir temporariamente papéis sociais diferentes de si, fantasiar-se. Essa reflexão é trazida de forma mais rica e bem-sucedida pela leitura do conto do que a leitura de um simples resumo informativo sobre a festa de carnaval, como proposto pelo livro *Bem-Vindo!*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de mostrar o quanto é escassa a presença de textos literários em materiais didáticos — após a delimitação do *corpus*, as cinco unidades finais do livro analisado, e o resultado de dois textos literários — e como a literatura pode ser um efetivo recurso para o ensino de PLE. Uma vez que a língua engloba elementos além dos aspectos linguísticos, é preciso que os *óculos* para enxergar de acordo com a cultura a ela atrelada sejam usados, para que o aprendizado da língua não fique limitado a situações do dia a dia.

Com o aporte teórico, foi possível refletir sobre o material didático no ensino de PLE, assim como refletir sobre como as perspectivas da interculturalidade, do letramento crítico e da teoria das representações sociais auxiliam no processo de aprendizagem cujo foco seja a participação ativa do aluno na construção do conhecimento da língua estudada, de modo a desenvolver o senso crítico sobre os aspectos culturais.

Dessa maneira, o professor pode levar para a sala de aula panoramas diferentes do Brasil e propor reflexões acerca do que mudou com o tempo e como as regiões do país apresentam comportamentos culturais que diferem entre si, como as diversas formas de viver o carnaval, tema presente no conto escolhido para comparar com o texto apresentado pelo material didático sobre a mesma temática. Assim, é possível estar alinhado a questões que envolvem camadas as quais compõem os aspectos da língua estudada, considerando que por trás do falar de uma língua existem questões acerca do falante e da comunidade da qual ele faz parte. E, não menos importante, materiais didáticos de PLE com conteúdos que trazem à tona o contexto histórico, mesmo sem teor literário, também podem favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico a partir da língua-alvo.

Em suma, o propósito desta pesquisa foi trazer para reflexão a constituição do material didático usado para o ensino de PLE, bem como a lacuna de textos literários e o modo como um tópico cultural pode ser trabalhado em aula, de forma abrangente, fazendo uso de um conto – ou outro gênero.

Apesar de o recorte temático – Carnaval – ter sido desenvolvido a partir de um conto que se ambienta em um tempo – meados do século XX – e espaço diferente do Carnaval que o Brasil é mais conhecido lá fora, na cidade do Rio de Janeiro, foi possível mostrar que a literatura consegue trazer questões que são inerentes a todas as épocas e lugares. Nesse sentido, pode-se dizer que o intercâmbio cultural entre os sujeitos se faz presente também por meio dos textos literários. Então, ensinar uma língua é também um encontro de si com o outro, tal qual o Carnaval e a literatura fazem.

6 REFERÊNCIAS

- BARROS, Cláudia. letramento crítico e o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: SÁ, R. L.; AUGUSTO, R.C. **PFOL Português Para Falantes de Outras Línguas. Ensino-aprendizagem, tecnologias e letramentos**. Campinas. Pontes. 2016. p.159-171.
- CARVALHO, Wanderly de. -inho e as relações semântico-funcionais: a estilística na sala de aula. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVI, n. 04, t.1 – Anais do XVI CNLF, 2012. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/tomo_1.pdf>. Acesso em: 26 de jun de 2022.
- DE SOUSA, Cristiana Isabel Oliveira. **A importância da interculturalidade no ensino de uma Língua Estrangeira segundo o modelo de desenvolvimento de sensibilidade intercultural de Milton Bennett**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras, Universidade do Porto. 2019.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. Editora Ática, 2006.
- GIMENES, Juliana França G. Clarice Lispector e a escrita de si em *Restos do Carnaval*. In: **Revista Memento**, v. 7, n. 1, 2016.
- GÓES, Fred. Máscaras de letras: o carnaval no conto e na poesia do Brasil In: **Revista Interfaces (UFRJ)**, v. 2. n. 15, p. 13-31, 2011.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo. Elefantes, 2020.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In D. JODELET (Ed.), **As representações sociais** (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ. 2001.
- KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 7ª. São Paulo: Contexto, 2003.
- LIBERATTI, Elisângela Lorena; MORAES, Isadora Teixeira. O livro didático na formação do professor de inglês: algumas reflexões a partir das percepções de formadores. **Revista X**, v. 15, n. 3, p. 146-172, 2020.
- LISPECTOR, Clarice. Restos do Carnaval. In: LISPECTOR, C. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 25-28.
- MATTOS, Andréa M. A; VALÉRIO, Kátia M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 135-158, 2010.
- MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: Scheyerl, D.; Siqueira, S. (Orgs.) **Materiais didáticos para o**

ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. (357-378)

OLIVEIRA, J. L. **Pequena história do carnaval carioca: de suas origens aos dias atuais.** Encontros, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 61–85, 2012.

PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação; português para estrangeiros.** Editora SBS, 2004.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita; exemplos em português, espanhol e inglês; língua materna e estrangeira.** Pontes, 2005.

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

VILAÇA, M.L.C. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis.** Volume VIII Número XXX Jul-Set, 2009.

XAVIER, L.G. **Contos africanos e brasileiros no ensino do Português como Língua Estrangeira.** Centro de Literatura Portuguesa. Macau. Coimbra. 2016.

ANEXOS

Anexo - A: *Autônomos*, de Luis Fernando Veríssimo**AUTÔNOMOS**

As grandes companhias de aviação vão mal das pernas, ou, no caso, das asas. Ao mesmo tempo, todos os candidatos à presidência falam em favorecer a microempresa no Brasil, e o neoliberalismo prega a competição desenfreada como saída. Devemos começar a pensar na possibilidade de permitir a exploração do transporte aéreo por autônomos, pequenos empresários que receberiam incentivos oficiais para comprar seu próprio avião e colocá-lo, por assim dizer, na praça. Um avião de passageiros requer um número relativamente pequeno de pessoas para fazê-lo funcionar e no começo o proprietário poderia empregar seus próprios parentes como tripulantes. Não deve ser muito difícil pilotar um jato, ainda mais com a mulher ao lado, de co-piloto.

— Estabilômetro de moção inercial.
— Estabilômetro de moção inercial, ligado.

— Retropimba de windsor.
— Retropimba de windsor, ligado.
— Isopor com o iogurte e as frutas.
— Isopor com as... O quê?!
— Esqueci o isopor para a viagem em casa. Segura a decolagem que eu vou buscar.

Uma vez no ar, não haveria maiores problemas, apesar dos comentários da mulher.

— Quero ver aterrissar.
— É só fazer tudo que eu fiz para decolar, ao contrário. Se eu conseguir me lembrar do que fiz.

— Um avião... Só você mesmo. Podia ter comprado uma mercearia. Se ainda fosse avião próprio, mas é o Boeing do meu irmão.

— Ele fica com metade da féria e...
O que é isso?

— O queeeeee?
— Na nossa frente?
— É OUTRO AVIÃO! VOCÊ ESTÁ NA CONTRAMÃO!

Entra na cabine a filha, que é a aeromoça.

— Papai, os passageiros estão pedindo comida.

— Pois então sirva a comida.

— Mas a vovó ainda está fazendo.

— Eu sabia. Eu disse para a sua mãe, feijoada não...

Entra a sogra, coberta de feijão.

— Quem é o maluco que está dirigindo este avião?

— Eu disse que era para trazer a comida pronta de casa.

— Era só o que faltava. Você já não me deixou trazer paio e lingüicinha, ainda queria feijão congelado?!

Entra o filho de dez anos, engenheiro de voo e comissário de bordo.

— Pai, precisa pressurizar a cabine. Tem gente ficando azul.

— Pressurização, pressurização... Será isso aqui? Não, isso é o isqueiro. Acho que é aqui.

Ele pressiona um botão e o avião imediatamente vira de cabeça para baixo.

— Desvira! Desvira!

— Filho, vai ver como estão os passageiros.

O filho vai e volta dizendo que os passageiros estão flutuando dentro da cabine.

— Flutuando? Vocês não disseram que era para apertar os cintos de segurança?

— Os cintos de segurança desapareceram, pai.

— Como, desapareceram?

— Fui eu que peguei — diz a sogra.

— E as máscaras de oxigênio também.

— O QUÊ?!

— Alguma coisa tinha que dar gosto no feijão!

— E agora? Se algum passageiro morrer antes da chegada, estamos fritos.

— Não vai me dizer que você não cobrou adiantado.

— Você não lembra do nosso slogan "Você só paga se o avião chegar ao destino"?

— Eu não acredito...

— É um mercado competitivo!



Fonte: Revista BUSINESS - 01/98
Luis Fernando Veríssimo

Anexo B: *O moleque e a bola*, de Chico Buarque

UNIDADE 19

Amplie seu Vocabulário

O moleque e a bola

A espera da Noruega, e estudando outros rivais com gráficos e afínco, vi Áustria x Chile, vi Itália x Camarões, depois vi mais uma partida cujo resultado não recordo, pois era um sonho e só me lembro do gramado azul. Acordo, almoço vendo a resenha da copa, vejo África do Sul x Dinamarca, vejo Arábia Saudita x França, e na minha cabeça as idênticas já começam a carambolar. Porém, ainda que esses times jogassem com uniformes embaralhados, penso que não seria difícil distinguir o país rico do país pobre. Os pobres são os folgados, os esbanjadores, os exibicionistas, matam a bola no peito, a bola gruda ali que nem uma goma e o locutor francês faz "bien joué, magnifique!". Ou, como diz o locutor brasileiro, eles têm intimidade com a bola. De fato controlam, protegem, escondem, carregam a bola para cima e para baixo, e em vez de intimidade, talvez tenham ciúmes dela. Jões ricos são alunos de outra escola, uma escola prática. Recebem a bola e um-dois, tocam, recebem, desprendem-se dela, não fazem questão dela, correm soltos por toda parte. Parecem conhecer e ocupar melhor o espaço de jogo, podendo se dizer que têm intimidade com o campo. Assim, quando se enfrentam países ricos e países pobres - na Holanda eles se enfrentam dentro do mesmo time - estão se enfrentando os donos do campo e os donos da bola.

Eram eles os donos da bola, marca Mac Gregor, quando sem refletir a desembarcaram na América do Sul, um século atrás. No Rio, em São Paulo, em Buenos Aires, os ingleses detinham, além de todas as bolas, o monopólio das chuteiras, das camisas listradas e dos campos de grama inglesa, como manda a regra, perfeitamente planos e horizontais. Em sensacionais torneios, com turno e retorno, jogavam então Inglaterra versus Inglaterra. Aos nativos, além da liberdade de torcer por uma ou outra equipe, sobrava a alegria de catar e devolver as bolas, que já naquele tempo os britânicos catapultavam com frequência. Em 1895, segundo a crônica paulistana, confrontavam-se Railway Team e Gas Team, quando numa pelotada imprensada entre dois atletas subiu aos céus e foi cair à mão de hum assistente. D'improvviso, o cidadão seqüestrou a pelotada. Metteu-a sob o braço e escafedeu-se no matagal, perseguido por dezenas de crioulos. Foi alcançado ao cabo de meia hora, à margem do rio Ypiranga. E celebrou-se ali, em terreno pedroso e cuscalhudo, o primeiro jogo de bola entre brasileiros, com cincoenta atuantes e nenhum goalkeeper.

Livremente inspirada no football association, a pelada da matriz do futebol sul-americano e, hoje em dia mais nitidamente, do africano. É praticada, como se sabe, por moleques de pé des-

calços no meio da rua, em pirâmbeira, na linha de trem, dentro do ônibus, no mangue, na areia fofa, em qualquer terreno pouco confiável. Em suma, pelada é uma espécie de futebol que se joga apesar do chão. Nesse esporte descampado todas as linhas são imaginárias - ou flutuantes, como a linha da água no futebol de praia - e o próprio gol é coisa abstrata. O que conta mesmo é a bola e o moleque, o moleque e a bola, e por hola pode se entender um coco, uma laranja ou um ovo, pois já vi fazerem embaixada com ovo. Daí, quando o moleque encara uma bola de couro, mata à redonda no peito e faz a embaixada com um pé nas costas. E quando ele corre de testa erguida no gramado liso feito um mármore, com a passada de quem salta poças por instinto, é uma elegância. Mas se a bola de futebol pode ser consi-

derada a sublimação do coco, ou a reabilitação do ovo, ou uma laranja em êxtase, para o peladeiro o campo oficial às vezes não passa de um retângulo chato. Por isso mesmo, nas horas de folga, nossos profissionais correm atrás dos rachas e do futevêi, como o Garrincha largava as chuteiras no Maracanã para butter bola em Pira Grande. É a bola e o moleque, o moleque e a bola.

No fim da tarde vejo entrar um bando de garotos, de seus dez, doze anos, num desses complexos esportivos que a prefeitura administra na periferia de Paris. Não estão para brincadeiras. Chegaram todos paramentados, provavelmente de metrô e gastam quinze minutos correndo em círculos. Há meninos suíços, muito brancos, outros muito, muitos pretos, e outros tantos bastante árabes. Já se dispõem em campo, no sistema três-cinco-dois, antes mes-

mo do primeiro apito. Um marmanjo vestido de escoteiro autoriza a saída, e a bola rola correta na grama síndica. Penso nas escolinhas de futebol como a do Zico, ou a do Rivelino, onde o Toquinho matriculou o filho. Aliá, o Rivelino disse que o menino leva jeito, porque puxou mãe. Tento imaginar - e não consigo - que espécie de futebol serão nosso, se um dia tivermos escolinhas para todos os moleques com o talento de um Pelé, ou pelo menos com o da mulher do Toquinho. Distraído, quase perco o primeiro gol, assistido pelo árabe da camisa 9. Mas posso descrevê-lo: driblou dois na corrida, ficou cara a cara com o goleiro, fez que ia chutar, arrastou a bola com a sola do pé direito, estatelou o goleiro, concluiu com toque de canhoto, abriu os braços e saiu cantando: "Ronaldão!!! Bien joué, penso eu, magnifique!"



Anexo C: *Carnaval*, texto do livro didático *Bem-vindo!*

UNIDADE 20
Amplie seu vocabulário

CARNAVAL

Festa móvel realizada em fevereiro ou março, 40 dias antes da Semana Santa, contados a partir do Domingo de Ramos. Oficialmente é comemorado durante três dias, de domingo a terça-feira, e termina na Quarta-feira de Cinzas. Mas, na realidade, tem duração variada. Uma das maiores manifestações de cultura popular do Brasil, mistura festa, espetáculo, arte e folclore. Além do brasileiro, são famosos o Carnaval de Veneza, na Itália, e o de Nova Orleans, nos Estados Unidos.

O Carnaval tem origem pagã em festas e orgias da Antiguidade, nas danças da Idade Média e nos bailes de máscara do Renascimento. Chega ao Brasil no século XVII trazido pelos portugueses. Chamado de *entrudo*, era uma brincadeira na qual as pessoas atiravam umas nas outras bexigas com água e farinha. No fim do século XIX surgem sociedades carnavalescas, como os cordões, os blocos, os ranchos e os corsos, que desfilam, dançam e cantam músicas anônimas. Em 1899, a pianista Chiquinha Gonzaga (1847-1935) lança a marcha *Ó Abre-Alas*. É a pioneira a compor especialmente para o Carnaval.

Escolas de samba - São agremiações que desfilam durante o Carnaval com fantasias, alegorias e coreografias relacionadas ao tema escolhido a cada ano. Muitas têm organização quase empresarial e mantêm funcionários assalariados. Os figurantes desfilam ordenados em setores (*alas*), cantando o samba-enredo da escola. A concepção das fantasias e a ordem das alas e dos carros alegóricos são determinadas pelo carnavalesco — o diretor do espetáculo.

A primeira ala é a comissão de frente, cuja função é apresentar a escola. Em seguida vem o carro abre-alas, que carrega o símbolo da escola e apresenta o tema do enredo ao público. Independentemente do tema, existem alas ou figurantes permanentes. Toda escola, por exemplo, possui três casais de mestre-sala e porta-bandeira. Outras alas fixas são as das baianas, formadas pelas mulheres mais idosas da escola, das crianças e da bateria. Funcionando como a orquestra do desfile, a ala da bateria é composta apenas de instrumentos de percussão acompanhados por violão, cavaquinho e pelos intérpretes do samba-enredo.

A denominação escola de samba nasce no Rio de Janeiro em 1928. O compositor Ismael Silva (1905-1978) é o primeiro a usar a expressão para se referir a seu grupo carnavalesco, o rancho *Deixa Falar*. O primeiro desfile oficial é realizado em 1935. Atualmente há desfiles de escola de samba em todo o país. O do Rio de Janeiro, no entanto, continua sendo o mais tradicional e o de maior projeção. São cerca de 70 escolas de samba, divididas em seis grupos. O principal é o grupo especial, formado pelas 14 maiores escolas. A avaliação para a premiação das escolas é feita por 36 jurados, que dão notas de 1 a 10 aos seguintes quesitos: bateria, samba-enredo, harmonia, evolução, enredo, conjunto, alegorias e adereços, fantasia, comissão de frente e mestre-sala e porta-bandeira. A escola deve apresentar-se durante, no mínimo, 65 minutos e, no máximo, 80. Cada 5 minutos de atraso sobre o prazo máximo tira 1 ponto da nota final.

Trios elétricos - Caminhões equipados de palco e aparelhagem de som — com até 100.000 watts de potência — que fazem shows ao vivo se deslocando pela cidade. Criados na Bahia, saem no Carnaval animando milhões de pessoas que dançam atrás deles. O primeiro trio elétrico, o de Dodô e Osmar, surge em 1950. Com o tempo, passam a comandar o Carnaval de Salvador (BA), ao lado dos blocos afros, afoxés e bandas, como Ilê Aiyê, Filhos de Gandhi, Olodum, Ara Ketu, Timbalada, Chiclete com Banana e, mais recentemente, Cheiro de Amor, Eva e É o Tchan. O ponto alto do Carnaval baiano é o encontro dos trios na praça Castro Alves.

Micarota - Festa carnavalesca comemorada fora da época do Carnaval. Atualmente, mais de trinta micarotas acontecem no Brasil durante todo o ano. As principais são as nordestinas, como a Recifolia (Recife-PE), o Carnatal (Natal-RN), o Fortal (Fortaleza-CE) e a Micarota (João Pessoa-PB).

Frevo - gênero musical e tipo de dança característicos do Carnaval de Pernambuco. Música de ritmo bastante acelerado, é tocada por instrumentos de percussão e de sopro e dançada com passos quase acrobáticos. Os dançarinos usam pequenos guarda-chuvas em sua coreografia. No Carnaval do Recife e de Olinda (PE) desfilam clubes de frevo, como o Vassourinhas e o Lenhadores, e blocos, como o Flor da Lira e o Flor da Magnólia.



Fonte: Almanaque Abril - 1998 - Fotos: Osmar Alves/Folha Imagem

Anexo D: conto *Restos do Carnaval*, de Clarice Lispector

Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam despojos de serpentina e confete. Uma ou outra beata com um véu cobrindo a cabeça ia à igreja, atravessando a rua tão extremamente vazia que se segue ao carnaval. Até que viesse o outro ano. E quando a festa ia se aproximando, como explicar a agitação íntima que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa escarlate. Como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu.

No entanto, na realidade, eu dele pouco participava. Nunca tinha ido a um baile infantil, nunca me haviam fantasiado. Em compensação deixavam-me ficar até umas 11 horas da noite à porta do pé de escada do sobrado onde morávamos, olhando ávida os outros se divertirem. Duas coisas preciosas eu ganhava então e economizava-as com avareza para durarem os três dias: um lança perfume e um saco de confete. Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, [p. 26] mesmo agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz.

E as máscaras? Eu tinha medo mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara. À porta do meu pé de escada, se um mascarado falava comigo, eu de súbito entrava no contato indispensável com o meu mundo interior, que não era feito só de duendes e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério. Até meu susto com os mascarados, pois, era essencial para mim.

Não me fantasiavam: no meio das preocupações com minha mãe doente, ninguém em casa tinha cabeça para carnaval de criança. Mas eu pedia a uma de minhas irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto e tinha então a vaidade de possuir cabelos frisados pelo menos durante três dias por ano. Nesses três dias, ainda, minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça – eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável – e pintava minha boca de batom bem forte, passando também ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice.

Mas houve um carnaval diferente dos outros. Tão milagroso que eu não conseguia acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já aprendera a pedir pouco. É que a mãe de uma

amiga minha resolvera fantasiar a filha e o nome da fantasia era no figurino Rosa. Para isso comprara folhas e folhas de papel crepom cor-de-rosa, com as quais, suponho, pretendia imitar as pétalas de uma flor. Boquiaberta, eu assistia pouco a pouco à fantasia tomando forma e se criando. Embora de pétalas o papel crepom nem de longe lembrasse, eu pensava seriamente que era uma das fantasias mais belas que jamais vira.

Foi quando aconteceu, por simples acaso, o inesperado: sobrou papel crepom, e muito. E a mãe de minha amiga – talvez atendendo a meu apelo mudo, ao meu mudo desespero de inveja, ou talvez por pura bondade, já que sobrara papel – resolveu fazer para mim também uma fantasia de rosa com o que restara de material. Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma.

Até os preparativos já me deixavam tonta de felicidade. Nunca me sentira tão ocupada: minuciosamente, minha amiga e eu calculávamos tudo, embaixo da fantasia usaríamos combinação, pois se chovesse e a fantasia se derretesse pelo menos estaríamos de algum modo vestidas – à idéia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos pudores femininos de oito anos, de combinação na rua, morreríamos previamente de vergonha – mas ah! Deus nos ajudaria! Não choveria! Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa das sobras de outra, engoli com alguma dor meu orgulho que sempre fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmola.

Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão melancólico? De manhã cedo no domingo, eu já estava de cabelos enrolados para que até de tarde o frisado pegasse bem. Mas os minutos não passavam, de tanta ansiedade. Enfim, enfim! Chegaram três horas da tarde: com cuidado para não rasgar o papel, eu me vesti de rosa.

Muitas coisas que me aconteceram tão piores que estas, eu já perdoei. No entanto essa não posso sequer entender agora: o jogo de dados de um *destino* é irracional? É impiedoso. Quando eu estava vestida de papel crepom todo armado, ainda com os cabelos enrolados e ainda sem batom e ruge – minha mãe de súbito piorou muito de saúde, um alvoroço repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia. Fui correndo vestida de rosa – mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobriria minha tão exposta vida infantil – fui correndo, correndo, perplexa, atônita, entre serpentinas, confetes e gritos de carnaval. A alegria dos outros me espantava.

Quando horas depois a atmosfera em casa acalmou-se, minha irmã me penteou e pintou-me. Mas alguma coisa tinha morrido em mim. E, como nas histórias que eu havia lido sobre fadas que encantavam e desencantavam pessoas, eu fora desencantada; não era mais uma rosa, era de novo uma simples menina. Desci até a rua e ali de pé eu não era uma flor, era

um palhaço pensativo de lábios encarnados. Na minha fome de sentir êxtase, às vezes começava a ficar alegre mas com remorso lembrava-me do estado grave de minha mãe e de novo eu morria.

Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a ela é porque tanto precisava me salvar. Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos, de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa.