

# IDIOMATISMOS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE COMPARATIVA DE UNIDADES DIDÁTICAS DO PORTAL PARA PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Alice Maia CASIMIRO<sup>1</sup>

Gabriele GONÇALVES<sup>2</sup>

João Paulo da Silva NASCIMENTO<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma breve análise de unidades didáticas (UDs) para o ensino de PLE retiradas do PPPLE formulada à luz da Linguística Aplicada e da Linguística Baseada no Uso, considerando a conjugação entre língua, cultura e discurso. A metodologia compreendeu a análise de duas UD de nacionalidades distintas em uma abordagem dialógica e funcional de ensino. Depreenderam-se os pontos que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem de PLE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Materiais Didáticos; Ensino-Aprendizagem de PLE; Idiomatismos.

## 1. Introdução

Ensinar uma língua adicional (LA) é um processo um tanto quanto desafiador, se pensarmos, por exemplo, na complexidade recaída sobre os esforços cognitivos requeridos do aprendiz que já dispõe de uma gramática consolidada e, por conseguinte, na necessidade de aplicações metodológicas funcionais. Isso pressupõe que o professor de LA, seja ela uma segunda língua (L2) ou uma língua estrangeira (LE), desenvolva uma didática polivalente, capaz de elevar o ensino de língua a um

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, Carlos Alexandre Gonçalves (orientador), Programa de Bolsa de Iniciação Científica (CNPq), e-mail: alicinha\_casimiro@msn.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, Carlos Alexandre Gonçalves (orientador), Programa de Bolsa de Iniciação Científica (UFRJ), e-mail: gabimeu@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, Roberto de Freitas Jr (orientador), Programa de Bolsa de Monitoria (UFRJ), e-mail: jpn0401@gmail.com.

contexto sociocomunicativo não limitado ao paradigma linguístico estrutural que pouco reflete aspectos do uso linguístico real em detrimento de demandas comunicativas e de adaptações aos mais variados gêneros discursivos que circulam em sociedade.

No artigo “Usage-based grammar and second language acquisition”, em português “gramática baseada no uso e aquisição de segunda língua”, Bybee (2008) discute a relevância do uso para o processo de aquisição/aprendizagem de uma L2 considerando a interface existente entre uso e cognição de domínio geral. Diferentemente de uma abordagem formalista gerativista, mas se atendo ao aporte teórico da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), a autora considera que o processo de aquisição/aprendizagem de L2 não se desvincula cognitivamente de outras aprendizagens e, ao fazê-lo, expande o modelo de aquisição de linguagem proposto por Tomasello (1998) a explicações para o fenômeno de aquisição de L1. Dessa maneira, tratando-se de ensino de L2, vê-se a necessidade de articular o ensino a situações reais de uso, de modo a propiciar uma aprendizagem rica, global e respeitosa ao esquema de aquisição funcional.

Além disso, segundo aponta Moita Lopes (1998, p.52), as práticas de uso da linguagem se dão em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas, não sendo essas relações extralinguísticas, mas cruciais para a visão de língua numa perspectiva aplicada, sobretudo, ao ensino. Essa visão pragmática e interacional, que privilegia uma prática de ensino centrada no uso do código linguístico, inclusive, nos permite pensar a maneira como materiais didáticos para o ensino de LA consideram determinados aspectos relativos à cultura do povo nativo na língua ensinada e ao processo sociocomunicativo como um fenômeno ritualizado corriqueiramente e, portanto, gradiente.

Comungando dessa perspectiva de língua e de metodologias pedagógicas, o Portal para Professores de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), surge como uma plataforma

digital, cujo objetivo consiste em fornecer materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa como LA a professores atuantes e/ou interessados por essa área de ensino e investigação. Construído de forma colaborativa por professores de PLE de diferentes variedades do português, o PPPE reúne mecanismos autônomos de aprendizagens variadas, embora sigam diretrizes recomendadas pelo núcleo estruturante do portal.

Assim, a fim de refletir práticas pedagógicas voltadas para o ensino de PL2E<sup>4</sup>, o presente artigo apresenta reflexões teórico-metodológicas decorrentes da análise de unidades didáticas (UDs) retiradas do PPPE. Para tanto, visando a delimitação de um recorte comum, foram escolhidas duas unidades referentes ao mesmo nível de aprendizagem (nível 2) e convergentes em temáticas (expressões idiomáticas), que se diferem por suas respectivas nacionalidades, sendo uma moçambicana e outra brasileira (ANEXO 2). Utilizou-se como diretriz de análise a Ficha de Avaliação para Livro Didático de LE proposta pela Professora Renildes Dias (FALE/UFGM), sobretudo o ponto concernente à habilidade de compreensão escrita (ANEXO 1).

A metodologia consistiu em análises qualitativas das UDs escolhidas. Em primeiro momento, elas foram analisadas separadamente em termos dos critérios elencados no ponto de “Compreensão Escrita” da ficha de avaliação. Posteriormente, tais UDs foram submetidas a uma análise contrastiva, que não teve intuito depreciativo e/ou de lançar mão de um *ranking* qualitativo, mas pedagógico, uma vez que este tipo de análise mostra-se útil para uma reflexão mais abrangente. Desse modo, este trabalho busca atrelar visões teóricas da área de Linguística a respeito dos processos envolvidos na capacidade de leitura em estágio de aquisição/aprendizagem das variedades brasileira e moçambicana do português como L2/LE à luz de análises didáticas aos aspectos contextuais precípuos ao ensino de

---

<sup>4</sup> Utilizamos PL2E para nos referirmos ao Português como L2 e LE simultaneamente, uma vez que a diferença entre essas duas modalidades se dá unicamente pelo grau de imersão do falante/aprendiz na comunidade de fala.

línguas, dentre eles as relações língua e cultura, língua e funções comunicativas e língua e empoderamento social.

## **2. Pressupostos teóricos**

Para o desenvolvimento deste trabalho, três eixos teóricos norteadores foram levados em consideração, a fim de que a discussão aqui suscitada não ficasse isolada em teoria e análise linguística ou em reflexões puramente idealizadas. São estes eixos: i) a noção de interculturalidade em materiais didáticos de PL2E, segundo Mendes (2012); ii) a importância da variedade de gêneros discursivos para a formação de um leitor crítico e autônomo, segundo Schoffen et al (2013); e iii) a relação simbiótica entre Linguística e ensinagem de línguas frente às demandas sociolinguísticas do alunado atual, segundo Oliveira e Wilson (2016).

Conforme aponta Almeida Filho (2015), sabe-se que o ensino de língua portuguesa como L2/LE há de contar com certo afastamento do “determinismo de ter de ensinar linguagem apenas racional e explicitamente”. Tal concepção, além de conduzir o professor de PL2E à busca por um contínuo refinamento e autoanálise de suas práticas pedagógicas em uma perspectiva de ensino centrada na leitura pragmática de mundo, chama atenção aos componentes basilares da pedagogia do ensino funcional de línguas adicionais, a qual, como já dito rapidamente aqui, não deve se pautar em concepções enraizadas de língua, gramática, aquisição/aprendizagem e funções sociocomunicativas que compreendem basicamente o domínio de um âmago de gêneros textuais-discursivos.

Ademais, em reflexão acerca do conceito de Interculturalidade e suas aplicações no processo de ensino-aprendizagem do português brasileiro como L2/LE, Mendes (2012) afirma que

No caso específico do ensino-aprendizagem de língua portuguesa LE/L2, é necessário incentivar os aprendizes a reconhecerem a língua

em suas especificidades, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecerem-se nela, como sujeitos históricos e encaixados em experiências de ser e de agir através de sua própria língua e da outra em que estão em processo de aprendizagem. Fomentar o diálogo entre o aprendiz de LE/L2 e o português é colocá-lo em contato e confronto com a língua-cultura brasileira e com a sua própria língua-cultura revisitada. Dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo. (MENDES, 2012, p. 361)

Nesse sentido, observa-se que, assim como uma L2/LE se anexa a outro sistema linguístico, há, também, uma relação cultural de adição durante o processo de ensino-aprendizagem, pois ensinar uma língua é, antes de tudo, ensinar cultura. Isso permite apontar um estado tanto interlinguístico quanto intercultural, na medida em que os alunos – que devem ser considerados como atores colaborativos da aprendizagem de L2/LE, com suas culturas e habilidades linguísticas – são vistos como sujeitos culturais autônomos. Por isso, não se deve separar os conceitos de língua e cultura, visto que o próprio percurso intercultural durante o ensino de PL2E possibilita uma propagação da visão dos aprendizes, permitindo-lhes um refinamento de suas leituras de mundo. Daí a necessidade de a interculturalidade ser privilegiada em dinâmicas e estratégias de ensino e principalmente nos materiais didáticos.

Considerando que o ensino de PL2E deve propiciar a autonomia em seus aprendizes, de modo a lhes conferir a capacidade de utilizar adequadamente a língua portuguesa em diferentes contextos sociocomunicativos, percebe-se a necessidade de um trabalho interdisciplinar que privilegie a abordagem de diferentes gêneros do discurso. Assim, Schoffen et al (2013) defendem um ensino de leitura e produção de textos com base na visão bakhtiniana de gêneros do discurso, a qual propõe uma perspectiva interacional de língua dada por proponentes como o enunciado, o dialogismo e a interlocução. Por isso, é importante que os materiais didáticos próprios para o ensino de PL2E disponham de diversos gêneros discursivos em circulação na sincronia

linguística, bem como evoquem situações problemas como forma de exercitar a capacidade crítica dos alunos em L2/LE.

No que diz respeito à relação entre Linguística e Ensino, Oliveira e Wilson (2016) propõem uma análise do retorno social na área de Educação oriundo das investigações científicas em Linguística. As autoras afirmam que o ensino de língua, seja ela materna ou estrangeira, sofre impacto considerável da concepção linguística adotada por professores e criticam abordagens formalistas. Para elas:

...ao adotarmos um enfoque estruturalista - que vê a língua como um sistema virtual, abstrato, apartado das influências das condições interacionais - ou um enfoque gerativista - para o qual a gramática das línguas é um processo mental e inato, fundado num conjunto de princípios universais -, estamos, na verdade, assumindo uma concepção *formalista* de linguagem. Lidar com o fenômeno linguístico nessa perspectiva é tratá-lo de modo abstrato, considerando-o objeto único de investigação. De acordo com tal perspectiva, não importa à análise *quem, como, quando* ou *para que* (se) faz uso da língua, uma vez que o que está no foco da atenção é tão somente a própria estrutura linguística, de certa forma *descolada* de todas as interferências comunicativas que cercam sua produção e recepção. (OLIVEIRA; WILSON, 2016, p. 236)

Dessa forma, Oliveira e Wilson (2016) definem a importância de um ensino de línguas pautado numa abordagem funcionalista e pragmática, uma vez que estas são capazes de levar em consideração o evento comunicativo como um todo. Essas abordagens, diferente das formalistas, situam o aluno como um agente de suma importância para a construção da aprendizagem e o desenvolvimento de sua performance na língua ensinada, pois partem do conhecimento prévio, da valorização da cultura e das condições sociolinguísticas dos alunos.

### 3. Análise da UD brasileira

A unidade didática do Brasil escolhida se intitula “Pegar o bonde andando” e tem como objetivos a promoção da aprendizagem de

expressões idiomáticas/ditos populares brasileiros, a identificação de classes gramaticais e tempos verbais, além do treino de uso de dicionário. É importante notar que se trata de uma unidade de nível 2 e, portanto, contempla estudantes de nível intermediário<sup>5</sup>.

A parte da ficha de avaliação referente à compreensão escrita se inicia com “Princípios subjacentes ao processo de leitura”. Nessa seção, foi possível constatar que a unidade traz a leitura como processo interativo, no qual o leitor possui papel ativo no decorrer da negociação de sentidos e se utiliza de diferentes estratégias para a compreensão do texto. Isso se nota em diferentes momentos ao longo da UD, como nas perguntas feitas após o texto imagético sobre bondes, que instruem o aluno não apenas a descrever as imagens e a falar sobre seu país de origem, mas a interagir com outros alunos e com o professor. Além disso, a atividade de avaliação, no final da unidade, propõe que os estudantes formem duplas para pesquisar o significado dos ditos populares apresentados e tentar encontrar expressões equivalentes em suas respectivas culturas.

No que diz respeito ao texto e aspectos textuais, a unidade apresenta diversidade de gêneros textuais, com funções sociais variadas e diversidade de contextos de circulação. Desse modo, apresenta perguntas, música, imagens, reportagem e textos extraídos tanto de revista quanto da internet. Nota-se, também, que os textos são autênticos, pois não foram confeccionados especificamente para o aprendizado, e que os seus *layouts* originais são mantidos. Apesar disso, a UD informa parcialmente os créditos referentes à autoria, pois, mesmo que seja específica na referência à revista que utiliza, com data de publicação, número e página, e à música escolhida, com autoria, link e data de acesso, a referência quanto às imagens se restringe ao google imagens. Para além disso, a unidade não apresenta diversidade de temas e contextos culturais, limitando-se à temática de expressões

---

<sup>5</sup> Segundo o próprio PPPLE, no nível 2, o aluno evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos de variados gêneros e temas relativamente diversos, em contextos conhecidos e em alguns desconhecidos.

idiomáticas e à cidade do Rio de Janeiro. Em contrapartida, o tema explorado se adequa ao público alvo, formado por estrangeiros que se encontram no segundo nível de aprendizado de Língua Portuguesa.

Na seção “Atividades de compreensão escrita”, há o envolvimento dos processos de pré e pós-leitura, atividades de compreensão geral e específica, como pode ser visto nas perguntas feitas antes e depois dos textos, que abarcam tanto o texto como um todo quanto partes específicas dele, como ditos populares e classes e tempos verbais. Por conta disso, há atividades que incentivam o uso do conhecimento prévio dos leitores e que desenvolvem diferentes habilidades. Por indagar o estudante sobre sua própria cultura, sobre o seu entendimento a respeito dos textos e as partes que lhe chamaram atenção, é possível afirmar que a unidade incentiva o aluno a trocar e/ou compartilhar pontos de vista em relação à leitura. Não obstante, a UD aborda parcialmente uma diversidade de atividades de compreensão, pois trata apenas de questões subjetivas e inferenciais e não compreende a exploração dos aspectos das condições de produção do texto e de um tema específico sob diferentes perspectivas. Há o relacionamento das atividades de compreensão com outros aspectos de aprendizagem, como a compreensão oral (música) e gramática, além de englobar um pequeno projeto de pesquisa. Contudo, a unidade não explora os aspectos relacionados à organização interna do texto e não incentiva a resumos de informação em tabelas, esboços, mapas conceituais etc.

Resumidamente, a unidade apresenta perguntas, música, imagens e reportagem, o que contribui para a leitura como processo interativo, além de apresentar diversidade de gêneros textuais, desenvolver diferentes habilidades no processo de compreensão e incentivar o aluno a compartilhar pontos de vista. Apesar disso, não apresenta diversidade de temas e contextos culturais e não explora os aspectos das condições de produção do texto ou um tema específico sob diferentes perspectivas. Dessa forma, no que se refere à compreensão escrita, a unidade didática engloba a maioria dos itens da ficha de avaliação.

#### 4. Análise da UD moçambicana

A unidade didática selecionada para estampar as atividades de Moçambique chama-se “Moçambicanismos” e visa a suscitar no aluno a compreensão e o uso de expressões típicas do português moçambicano em diferentes situações comunicativas. Para tanto, as atividades contêm música, publicidade e fazem, ainda, referência a *blogs*. É conveniente ressaltar que, assim como a UD brasileira referenciada neste trabalho, a unidade foi elaborada para alunos que estão em posição intermediária na língua.

Dentre os aspectos abordados na ficha de avaliação, a porção analisada diz respeito ao modo como a UD busca desenvolver a compreensão escrita dos alunos que terão acesso às atividades. Isso posto, quanto à seção “princípios subjacentes ao processo de leitura”, foi possível observar que a UD trata a leitura como uma ação que envolve tanto o leitor, quanto o texto e o contexto, considerando, sobretudo, o leitor como crucial para o processo de negociação de sentidos e utilizando de diferentes estratégias para que o texto seja compreensível. Exemplos que atendem a tais quesitos são os momentos em que o aluno deve refletir acerca da forma como as expressões ocorrem em sua língua materna, de acordo com sua vivência pessoal, e, ainda, o texto presente na atividade 3, “Moçambicano não diz assim, diz assado...”, que contrasta as expressões em língua portuguesa, que o aluno intermediário provavelmente já possui, com os moçambicanismos propostos pela unidade.

Por conseguinte, no que tange ao texto e aos aspectos textuais, constatou-se que a UD conta com gêneros textuais de diferentes funções sociais junto a seus contextos de circulação, uma vez que propõe, na extensão da unidade, uma consulta a um *blog* e a confecção de um minidicionário. Ademais, embora não demonstre diversidade na escolha dos temas, há adequação dos temas explorados ao público alvo, pois se trata

de expressões linguísticas frequentes no uso da língua em Moçambique. Quanto à pluralidade de contextos culturais, nota-se que a unidade procura associar moçambicanismos com as línguas de origem como bantu, inglês e português. Apesar de os textos serem autênticos e portarem seu *layout* original, os créditos referentes à autoria são defasados, visto que a UD dispõe apenas de links.

Em um terceiro momento, a ficha sugere a avaliação das atividades de compreensão escrita, cujos aspectos estão presentes na UD em sua maioria. Afinal, a partir das atividades de comparação dos termos com a língua materna e da produção posterior de um mini-dicionário, percebe-se o envolvimento de atividades de pré e pós-leitura, além de parcialmente explorar as condições de produção do texto. Depois, verifica-se o incentivo ao aluno para trocar e compartilhar pontos de vista em relação ao texto quando a unidade manifesta, no bloco de atividades, uma proposta de exercício que tem como enunciado: “Construa um cartaz, com os seus colegas, com as várias expressões nas vossas línguas maternas para agradecer.”, o que releva tanto os conhecimentos prévios do aluno quanto de seus colegas de classe e suscita a interação sociocomunicativa. Apesar de não experimentar aspectos relacionados à organização interna do texto e nem impulsionar a produção de resumos e fichamentos das informações adquiridas, a UD promove a reflexão sobre o texto nas atividades de pós-leitura e relaciona as atividades de compreensão com outros aspectos da aprendizagem por meio da confecção de um mini-dicionário após a leitura de um *blog*, um suporte discursivo relativamente recente.

Em síntese, a UD de Moçambique contém música, publicidade e referência a *blog*, o que corrobora para o papel ativo do leitor nas relações texto-contexto, além de evidenciar diferentes gêneros textuais junto a seus meios de circulação e refletir aspectos de contextos culturais diversos. No entanto, não apresenta diversidade de temas e nem os explora sob diferentes perspectivas; não zela pelos créditos referentes à autoria das imagens, utilizando como fonte site de busca, além de não

incentivar a confecção de resumos das informações lidas. Apesar disso, é possível observar atividades que propõem uma relação entre a compreensão escrita e aspectos léxico-gramaticais, a partir de projetos de pesquisa, abrangendo, assim, a maioria dos pontos presentes na ficha de avaliação.

## **5. Comparando as UD's em questão**

Com base na análise, percebe-se que tanto a unidade do Brasil quanto a de Moçambique atendem, majoritariamente, aos itens da ficha de avaliação proposta por Dias (ANEXO 1). Em relação aos princípios subjacentes ao processo de leitura, nota-se que ambas as unidades atendem a todos os itens. Na seção "Textos e aspectos textuais", Moçambique cumpre seis itens, não cumpre um e cumpre um apenas parcialmente. Quanto ao Brasil, são cumpridos, totalmente, cinco dos oito itens, enquanto um é cumprido de forma parcial e outros dois não são cumpridos de forma alguma. Finalmente, em "Atividades de compreensão escrita", é possível perceber que o Brasil cumpre cinco dos itens e, da mesma forma, descumpre outros cinco. No que diz respeito ao cumprimento parcial do item, apenas um deles possui essa marcação. Na unidade de Moçambique, sete itens são cumpridos integralmente, um é cumprido parcialmente e três não são cumpridos.

Tais informações podem ser contempladas, de uma forma econômica, na tabela abaixo dos anexos.

## **Considerações finais**

Este trabalho objetivou apresentar uma análise consistente a respeito de materiais didáticos utilizados para o ensino de português brasileiro e moçambicano como línguas adicionais (L2 e/ou LE). No entanto, apesar de ter viabilizado um quadro comparativo essencial a formulações futuras de UD's com temáticas convergentes, nossa metodologia está longe de esgotar as possibilidades analíticas e/ou

cercear críticas. Isso decorre de um fator simples: nesta análise, utilizamos uma ficha de avaliação típica para livros didáticos e não necessariamente a UD's - o que justifica o fato de nem todos os critérios terem sido atendidos pelos materiais.

Percebeu-se que, embora de nacionalidades distintas e, portanto, oriundas de contextos de produção igualmente intrínsecos, as UD's contrastadas apresentaram alta regularidade quanto à correspondência aos critérios. Dessa maneira, foi possível observar um equilíbrio que tende a induzir certa eficácia na aplicabilidade de tais UD's, desde que sejam utilizadas em consonância com uma prática pedagógica funcional, dialógica, sociointeracionista e pragmática.

No que diz respeito à cultura e à dinâmica intercultural do processo de ensino-aprendizagem, tais UD's podem ser consideradas como materiais interculturais, na medida em que se entende o tratamento de expressões idiomáticas como o desenvolvimento de um tópico, antes de tudo, cultural. Afinal, ensinar a língua como um grande complexo idiomático pressupõe ensinar a alta produtividade polissêmica de determinadas construções convencionalizadas pelo uso real, além de refletir propostas não engessadas em paradigmas estruturalistas, mas centradas na comunicação em seus diferentes níveis.

CASIMIRO, A. M; GONÇALVES, G; NASCIMENTO, J. P. S. Idiomas em materiais didáticos de português língua estrangeira: análise comparativa de unidades didáticas do portal para professores de português língua estrangeira. *Mosaico*. São José do Rio Preto, v. 18, n. 1, p. 361-376, 2019.

**IDIOMATISMS IN DIDACTIC MATERIALS FOR PORTUGUESE  
AS A FOREIGN LANGUAGE: A COMPARATIVE ANALYSIS OF  
DIDACTIC PORTAL UNITS FOR TEACHERS OF PORTUGUESE AS  
A FOREIGN LANGUAGE (PPPLE)**

**ABSTRACT:** This article presents a brief analysis of didactic units (DUs) for teaching PFL taken from the PPPL based on Applied Linguistics and

Usage-Based Models, considering the inseparability between language, culture and discourse. The methodology included the analysis of two DUs of different nationalities in a dialogical and functional approach to teaching. The points that may interfere in the teaching-learning process of PFL are discussed.

**KEYWORDS:** Didactic Materials; Teaching-learning of PFL; Idiomatisms.

## Referências bibliográficas

- ABREU, K. N. M. de. et al. *O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos*. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 1767-1799, 2017.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Museu de Língua Portuguesa. Estação da Luz. 2015.
- BARBOSA, G. *Atitudes em fronteira: o caso de Tabatinga e Leticia*. Cadernos do CNLF, vol XI, n°15. Rio de Janeiro, CIEFIL, 2009.
- BROWN, A. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation, and understanding*, 1987.
- BROWN, D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- BYBEE, J. Usage-based grammar and second language acquisition. In: P. Robinson and N. Ellis(eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge. 216-236, 2008.
- BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. Tradução Maria Angélica Furtado da Cunha. Revisão técnica: Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Ed. Cortez, 2016.
- ELLIS, N. C. *Sequencing in SLA: phonological memory, chunking, and points of order*. *Studies in second language acquisition*, v. 18, n. 1, p. 91-126, 1996.
- LAURENCE, S.; MARGOLIS, E. The poverty of the Stimulus Argument. In: *British Journal for the Philosophy of Science*, n. 52, pp. 217-276, 2001.
- 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.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua*. Campinas: mercado de letras, 1998.
- OLIVEIRA, G. M. *Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI*. Trab. Ling. Aplic. Campinas, n° 52.2: 409-433, jul./dez. 2013.
- OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. *Manual de Linguística*. São Paulo, Contexto. 2016.
- SCHOFFEN, J. R; GOMES, M. S; SCHLATTER, M. Tarefas de leitura e produção de MOSAICO, SJ RIO PRETO, v. 18, n. 1, p. 361-376

IDIOMATISMOS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
ANÁLISE COMPARATIVA DE UNIDADES DIDÁTICAS DO PORTAL PARA PROFESSORES DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: Kleber Aparecido da Silva; Danúsia Torres dos Santos. (Org.). *Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces*. 1ed. Campinas: v. p. 259-274, 2013.

SELINKER, L. *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, v.10, p 209-231, 1972.

TOMASELLO, M. (Ed.) *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

## Anexo 1

### PARTE 2: COMPREENSÃO ESCRITA

Marque SIM, PARCIALMENTE ou NÃO

2.1 Princípios subjacentes ao processo de leitura	SIM	PARC.	NÃO
Ler é um processo interativo (relações leitor-texto-contexto).			
Papel ativo do leitor no processo de negociação de sentidos.			
Uso de diferentes estratégias (metacognitivas, cognitivas, afetivas e sociais).			
<b>2.2 Textos e aspectos textuais</b>			
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (artigos, biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, receitas, contos, etc.)			
Diversidade de contextos de circulação (textos de diferentes suportes: Internet, livros, revistas, jornais etc.).			
Diversidade de temas (identidade, entretenimento, saúde, meio ambiente, tecnologia etc.).			
Adequação dos temas explorados ao público alvo.			
Diversidade de contextos culturais (textos refletem aspectos de diferentes culturas).			
Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem).			
O layout original do texto é mantido.			
Créditos referentes à autoria, datas e números de páginas são fornecidos.			
<b>2.3 Atividades de compreensão escrita</b>			
O processo de compreensão envolve atividades de pré-leitura, de compreensão geral, de pontos principais e de compreensão detalhada e atividades de pós-leitura.			
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos leitores.			
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema etc.)			
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de compreensão.			
Exploração dos aspectos das condições de produção do texto.			
Exploração de um tema específico sob diferentes perspectivas.			
Incentivo ao aluno para trocar e/ou compartilhar pontos de vistas em relação ao texto de leitura.			
<b>2.3 Atividades de compreensão escrita (CONTINUAÇÃO)</b>			
Exploração de aspectos relacionados à organização interna do texto (ex.: número de parágrafos, marcadores do discurso para articular idéias, tipos de seqüências lingüísticas – descrição, narração, exposição, injunção etc.).			
Incentivo a resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais etc.			
Reflexão sobre as condições de produção do texto de leitura nas atividades de pós-leitura.			
Relacionamento das atividades de compreensão com outros aspectos da aprendizagem (escrita, fala, compreensão oral, aspectos léxico-gramaticais), leitura extensiva e projetos de pesquisa.			

## Anexo 2

Link para acessar a unidade didática brasileira:

<http://www.ppple.org/uploads/unidade/pegar-o-bonde-andando-53bddfdaaa4541.83392200.pdf>

Link para acessar a unidade didática moçambicana:

<http://www.ppple.org/uploads/unidade/mocambicanismos-57a6c7c0739745.13988074.pdf>

## Tabela

COMPREENSÃO ESCRITA

Princípios subjacentes ao processo de leitura	BRASIL	MOÇAMBIQUE
SIM	3	3
PARCIALMENTE	0	0
NÃO	0	0

  

Textos e aspectos textuais	BRASIL	MOÇAMBIQUE
SIM	5	6
PARCIALMENTE	1	1
NÃO	2	1

  

Atividades de compreensão escrita	BRASIL	MOÇAMBIQUE
SIM	5	7
PARCIALMENTE	1	1
NÃO	5	3