

## O TEXTO LITERÁRIO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE: PRESSUPOSTOS, DESAFIOS E PROPOSTAS

### THE LITERARY TEXT AS A DIDACTIC RESOURCE FOR TEACHING-LEARNING OF PFL: ASSUMPTIONS, CHALLENGES AND PROPOSALS

Micaela Ramon\*

micaelar@elach.uminho.pt

O português é a língua usada por uma vasta comunidade de autores de todo o espaço lusófono para a criação das suas obras literárias. Deste modo, o texto literário afigura-se como um recurso particularmente útil para o processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), porquanto permite o contacto natural e autêntico com este idioma pluricêntrico, evidenciando a sua diversidade ao nível linguístico e cultural. No plano linguístico, os textos literários lusógrafos permitem dar a conhecer as distintas variedades do português; no plano cultural, abrem amplas perspetivas de conhecimento e de reflexão, recusando o etnocentrismo. Neste artigo, sintetizam-se alguns pressupostos teóricos relativos ao uso do texto literário para a aprendizagem de PLE, reflete-se sobre os desafios que tais textos colocam e apresentam-se sugestões didáticas para a sua inclusão na prática docente, a partir de um poema do autor timorense Fernando Sylvan.

**Palavras-chave:** Português Língua Estrangeira. Texto literário. Autores lusógrafos. Didatização. Poesia. Fernando Sylvan.

Portuguese is the language used by a vast community of authors from all over the Portuguese-speaking world to create their literary works. Thus, the literary text appears to be a particularly useful resource for the teaching-learning process of Portuguese as a Foreign Language (PFL), as it allows natural and authentic contact with this pluricentric language, highlighting its linguistic and cultural diversity. . On the linguistic level, the Lusograph literary texts make it possible to make known the different varieties of Portuguese; at the cultural level, they open up broad perspectives of knowledge and reflection, refusing ethnocentrism. In this article, some theoretical assumptions regarding the use of the literary text for the learning of PFL are synthesized, it is reflected on the challenges that such texts pose and didactic suggestions are presented for their inclusion in the teaching practice, based on a poem by the Timorese author Fernando Sylvan.

**Keywords:** Portuguese as a Foreign Language. Literary text. Lusograph authors. Didatization. Poetry. Fernando Sylvan

---

\* DEPL, Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Braga, Portugal.  
ORCID: 0000-0003-2193-4075

•

## 1. Introdução

As relações entre texto literário (TL) e práticas de ensino de línguas estrangeiras (LE) têm conhecido fases muito diversas ao longo da história da didática dos idiomas. De facto, nem sempre tal relação se tem pautado pela cooperação mútua, podendo antes ser descrita como um relacionamento polémico. Se é verdade que até meados do século passado o TL gozou de uma posição hegemónica que lhe reservava um lugar hipercentral no modelo metodológico da gramática-tradução, não é menos certo que, com o advento das abordagens estruturalistas de pendor fortemente instrumental, que se impuseram a partir dos anos 60 do século XX, tais tipologias textuais foram alvo de um processo de “demonização” que teve como principal objetivo reagir contra o privilégio concedido ao modelo de língua escrita – erudita e normativa –, abrindo espaço para as práticas orais e para os usos correntes. Convencionou-se então que o recurso ao TL, até aí tido como modelar, não só transmitia uma visão artificial da língua, não contribuindo, por isso, para a verdadeira aprendizagem de um idioma que pudesse ser usado com fluência em situações concretas de comunicação, como ainda causava dificuldades acrescidas aos aprendentes de LE motivadas pelo seu carácter supostamente elitista (Sequeira, 2003; Xavier, 2019).

Todavia, com a progressiva afirmação dos modelos didáticos baseados nas abordagens comunicativas (a que se vêm juntando outras, como a abordagem por tarefas, que, sem se desviarem dos propósitos centrais da primeira, a complementam), tem-se felizmente assistido a um movimento de reabilitação do TL, com base no reconhecimento de que se trata de um documento autêntico dotado de potencialidades que o distinguem qualitativamente dos demais tipos de documentos (Martín Peris, 2000; Núñez Sabarís, 2019).

## 2. O TL como recurso didático: síntese dos argumentos usados na discussão

Quer se tenham em conta os contributos da literatura crítica que se debruça sobre a questão, quer se considerem opiniões recolhidas junto dos professores e dos próprios estudantes, a discussão sobre a utilização de TL para o ensino-aprendizagem de LE tende a polarizar-se em dois blocos antagónicos organizados em torno de posições a favor e contra o recurso a estes textos para tal fim.

Do lado dos que o defendem, a argumentação usada costuma realçar o seu prestígio simbólico, o seu significado artístico e cultural e o seu valor educacional e lúdico. Põem-se ainda em evidência outros aspetos tais como: 1) a forma original e complexa como o TL codifica mundos possíveis e testa os limites e as capacidades de uma língua natural; 2) o seu contributo para melhorar as competências linguísticas e cognitivas dos estudantes, ao mesmo tempo que lhes permite adquirir conhecimento cultural e aprimorar a sensibilidade; 3) as possibilidades que abre em termos de desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da formação de uma consciência cultural e

intercultural; e 4) o forte impacto emocional e motivacional que tais textos podem ter (Xavier, 2019).

Por seu lado, os detratores apontam-lhe o grau de dificuldade acrescido, motivado pelo recurso a linguagem metafórica, ao estabelecimento de relações de intertextualidade com outros textos verbais e não-verbais, à copresença de múltiplos registos de língua, de variedades socioletais, de desvios face à norma padrão, de referências histórico-culturais não partilhadas – fatores que justificariam a inadequação deste tipo de textos ao nível etário, ao desenvolvimento cognitivo e ao grau de domínio da língua-alvo por parte dos alunos, a que se acrescentaria a falta de interesse e de apetência destes para trabalharem com tais documentos (Ogando González, 2018).

Nos argumentos aduzidos à discussão, pese embora a sua disparidade, sobressaem algumas asserções a partir das quais se pode ensaiar uma definição para o TL. Assim, é consensual que o TL é, antes de mais, um objeto artístico cuja matéria-prima é a língua. Enquanto obra de arte, estimula, em primeira instância, reações emocionais as quais são, por natureza, múltiplas e diversas, como o são também as leituras e as interpretações a que estes textos se prestam. Acresce que, tratando-se de uma criação cuja intenção inicial é alheia aos fins didáticos, o TL é um documento autêntico e, por isso mesmo, não constitui necessariamente um modelo de respeito pela norma linguística, nem tão-pouco um repositório de estruturas metodicamente hierarquizadas. No entanto, há que reconhecer que se trata de uma fonte de informação particularmente abundante, tanto a nível linguístico (léxico-gramatical e pragmático-discursivo), como cultural (relativa quer ao(s) mundo(s) representado(s), quer ao próprio sistema literário). O TL impõe-se, pois, como um artefacto linguístico no qual coincidem a perspicácia cognitiva e a originalidade inventiva, aliadas a um apuro técnico visível no manejo da língua.

Dada a complexidade do objeto em causa, o seu acesso pressupõe, por parte dos leitores (leia-se, dos alunos), competência literária, a qual é uma competência complexa já que envolve conhecimentos (linguísticos, estilísticos, histórico-culturais, etc.) e capacidades (de análise, de interpretação, de raciocínio, de antecipação, de resolução de problemas, de argumentação, etc.). Ora, o desenvolvimento desta competência literária exige a mediação do professor, visto que o TL, usando uma metáfora proposta por Marta Sanz Pastor, pode ser encarado como um desafiante labirinto:

(...) laberinto (reto intelectual, obstáculo, falta de visibilidad, divertimento, fascinación, orientado hacia el centro, resoluble a través de la madeja de hilo de un docente que tiene el rostro de la mítica Ariadna...) como representación del significado de la cultura no nativa para el aprendiz de lenguas extranjeras (Sanz Pastor, 2006, p. 11).

Como recurso didático, o TL não perde a sua especificidade de obra de arte, merecendo por isso ser tratado com o respeito que o seu carácter artístico e os seus propósitos destinados à fruição estética exigem. Porém, esse respeito não pode conduzir também a atitudes paralisantes que impeçam a sua utilização instrumental como veículo para aprender a língua-cultura. Na verdade, o TL é uma unidade de comunicação e, do equilíbrio entre estas duas posturas, resulta a sua revalorização em contexto de aula de LE, como faz notar Martín Peris:

(...) lo que se ha producido, en cuanto al papel y función del texto en general y del literario en particular, es la reivindicación de su entrada en el aula con todos sus atributos propios, y el abandono de su uso como excusa o pretexto para presentar los contenidos de aprendizaje. (...) Texto, por tanto, para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas. (Martin Peris, 2000, p. 103)

### 3. Alguns pressupostos a ter em conta para a inclusão do TL nas práticas didáticas

Considerados os contributos inegáveis que a inclusão do TL como recurso didático pode dar para a diversificação e otimização de práticas pedagógicas tendo por base os mais recentes posicionamentos metodológicos, importa agora refletir sobre o *modus operandi* de o fazer, visto que, fruto ainda da pesada herança deixada pelos métodos estruturalistas, muitos professores se sentem inibidos de o usar por desconhecimento de procedimentos e falta de familiarização com práticas alheias que lhes possam servir de inspiração.

Um ponto de partida seguro é aquele que aplica os princípios básicos das abordagens comunicativas centradas no aluno. Assim, importa que, antes de levar o TL para a sala de aula, o professor se coloque as consabidas perguntas básicas que subjazem às tomadas de decisão com vista a planificar o trabalho de lecionação: a quem se destina o texto? que texto usar? quando? para quê? como?

A resposta à primeira pergunta implica levar em conta os perfis de cada grupo de alunos, os seus estilos de raciocínio e de aprendizagem, mas também as suas motivações e os seus conhecimentos prévios, nomeadamente naquilo que concerne à língua-cultura(s)-alvo. Neste sentido, esta pergunta articula-se com a de saber quando usar o TL, isto é, em que fase(s) do percurso de aprendizagem ou a partir de que nível de proficiência.

Já a eleição do texto a usar implica várias decisões, tais como: os géneros textuais a considerar; a opção por textos originais integrais ou por excertos adaptados; os autores a selecionar; o suporte verbal do texto, entre outros. A questão do suporte verbal afigura-se relevante, pois condiciona tanto as próprias características do texto quanto os mecanismos a ativar para a sua receção, já que, como se pode ler no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)*:

Todo texto é transmitido através de um meio específico, geralmente ondas sonoras ou suportes escritos. Podem-se estabelecer subcategorias de acordo com as propriedades físicas do meio ou canal de comunicação que afetam os processos de expressão e compreensão; por exemplo, na oralidade, uma fala direta e fisicamente próxima, é diferente de uma fala pública ou por telefone; em termos de escrita, a escrita impressa opõe-se à manuscrita ou a outros diferentes tipos de escrita. (QECRL, 2001, p.137)

Do mesmo modo, a decisão sobre os autores a convocar implica considerações de natureza estética, mas também ética, as quais se impõem com maior acutilância quando se trata de uma língua como o português, que é suporte de várias literaturas, exigindo, logo, que seja dada particular atenção à representatividade proporcional, sem a qual o espectro da lusografia<sup>1</sup> fica necessariamente incompleto e empobrecido.

<sup>1</sup>Tomamos aqui o termo no sentido que lhe é atribuído no *Dicionário Temático da Lusofonia*, coordenado por Fernando Cristóvão: “neologismo híbrido (...) primo da Lusofonia; compreende um património que abarca “milhões de textos, um sem-número de palavras, escritos em língua portuguesa desde a noite dos

Não menos importante é a questão que se prende com os propósitos para a utilização do TL. Neste domínio, é útil ter em conta que, para além dos objetivos mais óbvios que o TL possibilita alcançar – desenvolver competências linguístico-cognitivas e interculturais –, ele permite igualmente integrar a componente cultural numa abordagem acional-comunicativa ao mesmo tempo que transforma os alunos em atores sociais por meio do seu papel como leitores.

Coloca-se ainda a questão de saber como usar o TL, ou seja, que etapas percorrer para tirar dele a máxima rentabilidade. Defende-se aqui um percurso em três fases, integrando propostas de autores como Luscher (2009) e Puren (2020):

1.<sup>a</sup> etapa: escolher o texto, considerando o seu potencial motivacional face às características do público-alvo; a sua relevância em termos temáticos, culturais e linguísticos; e o seu contributo para a apropriação, por parte dos alunos, de um cânone mínimo lusógrafo.

2.<sup>a</sup> etapa: integrá-lo numa sequência didática, não o encarando como mero “bónus” ou “adorno”, mas antes avaliando as mais-valias que poderá gerar em termos de apuramento das competências culturais e interculturais; de aquisição de conhecimentos sobre diferentes tipologias textuais e suas características discursivas; e de conhecimento de léxico e de estruturas da língua, sem esquecer a dimensão retórico-estilística.

3.<sup>a</sup> etapa: trabalhar o texto por fases, tendo em conta a delineação de atividades de pré-leitura (destinadas à ativação de conhecimentos prévios, à mobilização da enciclopédia pessoal, à criação de quadros comuns e à estimulação de estratégias de antecipação), de leitura propriamente dita (considerando vários tipos de aproximação ao texto, desde a leitura em diagonal à intensiva) e de pós-leitura (concebidas para incitar à apropriação pessoal do texto através de tomadas de posição que permitem ao aluno-leitor agir como autêntico sujeito social).

#### 4. Passando das considerações às propostas: um percurso possível

A proposta que a seguir apresentamos toma por objeto um poema de Fernando Sylvan,<sup>2</sup> autor timorense já desaparecido. De todas as literaturas de língua portuguesa, a timorense é talvez a menos conhecida ou a mais *ex-cêntrica*, no sentido em que é aquela que é mais periférica no sistema literário lusófono cujo centro é ocupado pelas literaturas portuguesa e brasileira, vindo paulatinamente a ser partilhado com outras dos países africanos de língua portuguesa (PALOP), das quais se destacam a angolana, a moçambicana e a cabo-verdiana.

---

tempos”. Num sentido lato, engloba o conjunto de “textos legislativos, administrativos, [de] imprensa, [da] escola, (...) [da] vida religiosa”; em sentido restrito, aplica-se à produção literária dos autores que escrevem em português, sobressaindo aqueles que, sendo oriundos de espaços geolinguísticos multilingues, escolhem “para a sua produção literária o português, com uma diversidade, um enriquecimento que, umas vezes é compensador, outras perturbador” (Cristóvão, 2005, pp. 656–657).

<sup>2</sup> Fernando Sylvan é o pseudónimo de Abílio Leopoldo Motta-Ferreira (Dili – Timor-Leste, 1917 - Cascais – Portugal, 1993). Foi poeta, prosador e ensaísta timorense. Para além da obra poética, é autor de ensaios como *Comunidade Pluri-Racial, O Racismo da Europa e a Paz no Mundo, A Língua Portuguesa no Futuro da África, Cantolenda Maubere / The Legends of the Mauberes, Língua Portuguesa e seu ponto de angústia hoje e Como Vive, Morre e Ressuscita o Povo Timor*.

Como já noutró trabalho tivemos oportunidade de salientar (Ramon, 2014), Timor, pela sua condição geográfica ultraperiférica em relação aos restantes territórios da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), continua a ser desconhecido e ignorado por grande parte dos restantes membros da comunidade, sobretudo naquilo que diz respeito aos sistemas de criação cultural e aos produtos que daí resultam, os quais não têm, até ao presente, sido colocados na dianteira das preocupações dos próprios timorenses, daí decorrendo um muito significativo e generalizado desconhecimento em relação aos seus agentes produtores de cultura, mormente aos agentes literários. Pesem embora estas circunstâncias, em Timor-Leste existe uma literatura oral e escrita que merece ser conhecida e divulgada como parte integrante do acervo literário lusógrafo.

O texto selecionado e o percurso de exploração que propomos têm em mente um público-alvo constituído por alunos independentes no uso da língua portuguesa, com um nível de proficiência correspondente ao B1/B2 do QECRL. A nossa proposta segue o andamento já explanado supra, relativo à terceira etapa do percurso de didatização de TL, e da qual passamos a dar conta, adotando o modelo de “Ficha Didática”.

## FICHA DIDÁTICA – TEXTO POÉTICO

### Atividades de pré-leitura [“Para entrar no texto”]

1. Faça uma busca rápida na *Internet* usando a expressão “terceiro mundo”<sup>3</sup>.
  - 1.1. Selecione dois ou três resultados dessa busca para apresentar ao grupo.
2. Que países associa ao “terceiro mundo”? Faça uma lista a partilhe-a com um colega.
  - 2.1. Em pares, encontrem até três pontos em comum entre os países referidos e discutam-nos com o grupo.
3. Atente na frase: “Mensagem do Terceiro Mundo”
  - 3.1. Imagine-se no papel de porta-voz do “terceiro mundo”. Escreva uma mensagem de não mais de 120 caracteres que queira partilhar com o mundo. Envie-a por SMS ao grupo-turma.

### [“Texto”]

#### MENSAGEM DO TERCEIRO MUNDO

Não tenhas medo de confessar que me sugaste o sangue  
 E esgravataste chagas no meu corpo  
 E me tiraste o mar do peixe e o sal do mar

<sup>3</sup> A expressão “terceiro mundo” é aqui usada por corresponder ao título do poema que está na base desta proposta didática. Naturalmente, caberá ao professor, em contexto de sala de aula, discutir o conceito, enquadrando-o devidamente, tendo em conta a evolução da semântica convocada pelos termos que a compõem.

E a água pura e a terra boa  
 E levantaste a cruz contra os meus deuses  
 E me calaste nas palavras que eu pensava.

Não tenhas medo de confessar que te inventaste mau  
 Nas torturas em milhões de mim  
 E que me davas só o chão que recusavas  
 E o fruto que te amargava  
 E o trabalho que não querias  
 E menos de metade do alfabeto.

Não tenhas medo de confessar o esforço  
 De silenciar os meus batuques  
 E de apagar as queimadas e as fogueiras  
 E desvendar os segredos e mistérios  
 E destruir todos os meus jogos  
 E também os cantares dos meus avós.

Não tenhas medo, amigo, que te não odeio.  
 Foi essa a minha história e a tua história.  
 E eu sobrevivi  
 Para construir estradas e cidades a teu lado  
 E inventar fábricas e Ciência,  
 Que o mundo não pode ser feito só por ti.

---

### Atividades de leitura

#### ["Numa primeira leitura – recuperando sentidos"]

4. Que problemáticas são retratadas neste texto? Qual é o seu tema principal? Apresente as suas ideias sob a forma de *hashtags* (#).
5. Atente nas etiquetas abaixo. Associe-lhes expressões do texto que considere adequadas:

ETIQUETAS	FRAGMENTOS DO POEMA
Exploração de recursos naturais	
Exploração do trabalho humano	
Imposição religiosa	
Silenciamento cultural	

6. Quem é o destinatário desta “Mensagem”?

6.1. Sintetize-a em não mais de 120 caracteres e associe-a aos *hashtags* (#) que criou (faça ajustes, se for necessário).

**[“Para uma leitura em detalhe – observando o funcionamento da língua”]**

7. Procure no texto todas as palavras com uma conotação negativa. Depois, organize-as por categorias:

VERBOS	SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	PREPOSIÇÕES

8. Procure no texto todas as palavras que se relacionam com recursos:

NATURAIS	CULTURAIS

8.1. Exercite a sua criatividade usando-as para criar novas frases.

9. Neste poema recria-se uma conversa imaginária. Procure as marcas textuais que se referem ao destinatário da mensagem.

9.1. Que informação permitem elas retirar sobre a forma de tratamento usada entre locutor e destinatário?

9.2. Procure estabelecer uma relação entre essa forma de tratamento e o verso “Eu sobrevivi” (v. 21).

10. Atente nos versos:

“(…) que não te odeio” (v. 19) e “Que o mundo não pode ser feito só por ti” (v. 24).

10.1. Reconhece o valor das palavras sublinhadas? Substitua-as por outras que expressem o mesmo sentido.

11. O verbo “confessar” admite construções diferentes.

11.1. Identifique-as no texto e transcreva-as.

11.2. Use cada uma dessas construções em frases criadas por si. Pode também substituir o verbo por outros de sentido similar.

### Atividades de pós-leitura

12. Conhece o poeta Fernando Sylvan? Faça uma pesquisa e redija um verbete de dicionário sobre ele (consulte modelos dessa tipologia textual para se inspirar).
  13. Recolha outros poemas/textos de temática idêntica e apresente-os à turma. Elaborem um “cancioneiro” coletando todas as contribuições recolhidas.
  14. Recupere as frases que escreveu na atividade 8.1 da “leitura em detalhe”. Use-as para fazer um novo poema para acrescentar ao “cancioneiro”.
  15. Organizem uma sessão de leitura de poemas para a comunidade, seguida de debate sobre os temas/autores presentes no vosso “cancioneiro”. Tenham em conta a marcação de espaços, a elaboração do programa da sessão, o cartaz promocional e o convite aos participantes.
- 

### 5. Comentário à proposta apresentada – em jeito de conclusão

A proposta de exploração didática do texto poético que acabamos de apresentar tem por objetivo mostrar como se pode partir do TL para realizar um trabalho integrado ao nível do binómio língua-cultura. A escolha do autor e do tema do poema obedeceu a duas ordens de razões: por um lado, contribuir para o alargamento dos horizontes culturais dos alunos no quadro do espaço lusófono/ lusógrafo; por outro, ir ao encontro das suas motivações e dos seus interesses, confrontando-os com um assunto potencialmente instigador do pensamento crítico e propondo-lhes uma grande variedade de tarefas, ancoradas em necessidades autênticas de comunicação.

Ao nível das competências trabalhadas, esta proposta tem em conta as previstas pelos descritores do *QECRL*: leitura (de material verbal e visual), escrita (funcional e criativa), interação oral (em pares ou considerando vários interlocutores), produção oral (no âmbito do espaço académico e da comunidade em geral). No que diz respeito às tipologias textuais, a proposta pauta-se pela diversidade quer ao nível da receção, quer da produção. Assim, ao nível da receção, preconiza o contacto não apenas com o texto poético propriamente dito, mas também com textos informativos (notícias sobre o “terceiro mundo”, por exemplo) e com textos técnicos metalinguísticos (modelos de verbetes de dicionário). Já ao nível da produção, contempla tanto tipologias escritas (*twitter*, poema, verbete, convite, cartaz, texto de apresentação/prefácio) como orais (apresentação oral, debate, declamação). Em termos metodológicos, apostou-se no ecletismo, combinando pressupostos das abordagens comunicativa, lexical e acional, com o propósito de guiar os alunos num percurso que vai da descoberta de informação (temática, lexical, discursiva) à apropriação do texto enquanto objeto artístico verbal e à tomada de posição e intervenção como atores sociais.

Procuramos defender, ao longo deste artigo, que o TL é um exemplo de “língua autêntica” que pode – e deve – ser usado para a aprendizagem de LE, a par de outras

variedades textuais não literárias, a fim de proporcionar aos estudantes a possibilidade de alcançar uma competência alargada da língua-alvo. A proposta didática que apresentamos não almeja ser prescritiva nem muito menos excludente de outros caminhos. Certamente professores diferentes, a trabalhar com grupos concretos de alunos, terão outras ideias a propor, igualmente desafiantes e motivadoras. Com este trabalho, pretendemos somente estimular a reflexão crítica que permita desmontar preconceitos face à inadequação do TL para fins didáticos e dar um contributo prático para encorajar outros professores de PLE a reconhecerem no TL um recurso privilegiado para enriquecer e potenciar o processo de ensino-aprendizagem de LE na dupla perspetiva linguística e cultural.

## Referências

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Cristóvão, F. (Dir., Coord.). (2005). *Dicionário temático da lusofonia*. Texto Editores.
- Luscher J.-M. (2009). L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une «tâche littéraire»? *Le français à l'université*, 14(2). <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=835>
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101–129.
- Núñez Sabarís, X. (2019). *Enseñar Literatura en la Universidad del Siglo XXI. De la lección a la unidad didáctica en tres clásicos hispánicos del XX*. ACCI ediciones.
- Ogando González, I. (2018). Confluências em português língua segunda/língua estrangeira/língua de herança. *Diacrítica*, 32(2), 211–237. <https://doi.org/10.21814/diacritica.438>
- Puren, C. (2020). La littérature dans une perspective actionnelle: une approche intégrative des différents logiques documentaires. *Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène*. Université de Poitiers.
- Ramon, M. (2014). Contributos para a constituição de um cânone lusófono: Timor-Leste no contexto da produção literária em língua portuguesa. In M. L. Martins, R. Cabecinhas, L. Macedo, & I. Macedo (Eds.), *Interfaces da Lusofonia* (pp. 61–69). Universidade do Minho, CECS.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5–23. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/59/59\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf)
- Sequeira, R. M. (2003). *O Poder e o desejo. O ensino da literatura a estrangeiros na universidade*. Ministério da Educação.
- Xavier, L. G. (2019). Ler textos literários em aula de PLE. Alguns pressupostos e interrogações. *Diacrítica*, 33(3), 113–121. <https://doi.org/10.21814/diacritica.457>

[recebido em 27 de fevereiro de 2022 e aceite para publicação em 3 de agosto de 2022]