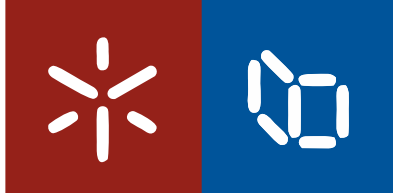


Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

PRISCILA CRISTINA DOS SANTOS

**ADAPTAÇÕES DO CÂNONE LITERÁRIO EM
LÍNGUA PORTUGUESA: propostas didáticas
apoiadas no ELBT para a inclusão de
clássicos das literaturas brasileira e
portuguesa na aula de PLE através das TIC**



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

PRISCILA CRISTINA DOS SANTOS

**ADAPTAÇÕES DO CÂNONE LITERÁRIO EM
LÍNGUA PORTUGUESA: propostas didáticas
apoiadas no ELBT para a inclusão de
clássicos das literaturas brasileira e
portuguesa na aula de PLE através das TIC**

Dissertação de Mestrado
em Português Língua Não Materna – Língua Segunda e
- Língua Estrangeira.
Área de Conhecimento: Português Língua Não Materna -
- Língua Segunda e Língua Estrangeira

Trabalho Efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Micaela Dias Pereira
Ramon Moreira
e sob coorientação da
Professora Doutora Sílvia Araújo

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial

CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Idalina Benta de Oliveira Santos, pela incansável dedicação e ao meu pai, Osvaldo dos Reis Leandro Santos, pela preciosa criação que deu-me asas ao invés de raízes. À Katia Aparecida dos Santos Imbó pelo apoio emocional, conversas e conselhos que me ajudaram a suportar a dor de estar longe de casa e à Simone Isabel dos Santos pelo carinho.

As minhas palavras de gratidão estendem-se à Professora Doutora Cilla Lourenzo Mória, da Faculdade de Filoloxía da Universidade da Coruña (UDC), pelo valioso apoio prestado durante o processo de elaboração desta pesquisa.

A minha querida amiga e anjo da guarda Carolina Macedo pela ajuda incondicional em diversos momentos deste longo percurso.

Ao Fernando de Oliveira Mafra pelo apoio e paciência durante o processo de execução desta dissertação.

Às funcionárias da biblioteca da UDC pela amabilidade e o constante auxílio na busca por materiais que sustentassem essa pesquisa.

À generosidade e abertura da Faculdade de Filoloxía da UDC por permitir que este estudo se realizasse.

À Professora Doutora Micaela Ramon, orientadora deste trabalho, e à Professora Doutora Sílvia Araújo, co-orientadora desta proposta, pelo incentivo e pelo apoio durante o Mestrado em Português Língua Não Materna – Língua Estrangeira/ Língua Segunda.

A todas e todos, meu sincero agradecimento.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

ADAPTAÇÕES DO CÂNONE LITERÁRIO EM LÍNGUA PORTUGUESA: propostas didáticas apoiadas no ELBT para a inclusão de clássicos das literaturas brasileira e portuguesa na aula de PLE através das TIC

RESUMO

Apesar dos avanços nas perspectivas sobre ensino de língua estrangeira, abordagens centradas apenas nas estruturas linguísticas ainda são bastante comuns e a presença de obras literárias, sobretudo as canônicas, é bastante rara. Por essa razão, este estudo pretende contribuir com sugestões de abordagens didáticas para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) a partir das obras literárias canônicas *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, dois grandes clássicos da literatura em língua portuguesa, como forma de contemplar toda a complexidade e a pluralidade da língua, de modo a englobar seus aspectos culturais.

Como abordagem, recorreu-se ao Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e, para estar em consonância com a sociedade contemporânea, as tarefas foram executadas por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de modo que se pudesse estabelecer um diálogo com o passado, dando-lhe uma nova roupagem. Para tanto, os propósitos subjacentes à elaboração deste estudo de caso foram; 1) dar a conhecer autores/textos canônicos das literaturas brasileira e portuguesa, particularmente textos clássicos não contemporâneos; 2) identificar dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes; 3) desenvolver formas de incluir as TIC no ensino de PLE.

Os resultados revelam que os textos literários canônicos são um recurso bastante versátil e útil e que o recurso às TIC pode ser muito significativo, especialmente para a motivação dos estudantes na execução das tarefas.

PALAVRAS-CHAVE: cânone literário, ensino de línguas baseado em tarefas, português língua estrangeira, TIC.

LITERARY CANON ADAPTATIONS IN PORTUGUESE LANGUAGE: ELBT-supported teaching proposals for the inclusion of classics of Brazilian and Portuguese literatures in the PLE class through ICT

ABSTRACT

Despite the advancements in perspectives regarding the teaching of foreign languages, approaches focused solely on linguistic structure are quite common and the presence of literary works, especially canonical ones, is very rare. For this reason this study intends to offer suggestions for didactic approaches for the teaching of Portuguese as a Foreign Language from the following canonical literary works: *Vidas Secas* by Graciliano Ramos and *Os Lusíadas* by Luis de Camões, two great classics of Portuguese language literature, as a way to encompass all the complexity and plurality of the language as to include its cultural aspects.

The approach used “Task-Based Language Teaching (TBLT)” and to be in tune with current society, the tasks were executed through “Information and communications technology (ICT)” so that re-invigorate the past by giving it a fresh perspective. The underlying purposes in this case study were: 1) promote canonical authors/texts of Brazilian and Portuguese literatures, particularly of non-contemporary classical texts, 2) as well as identify reading difficulties presented by the students, 3) as well proposing forms of including (ICT) in the teaching of Portuguese as a Foreign Language.

The results reveal that the canonical literary texts are a very useful and versatile tool and that the presence of ICTs were quite meaningful, especially for the motivation of students in executing tasks.

KEYWORDS: literary canon, task-based language teaching, ICT, Portuguese as a foreign language.

ADAPTAÇÕES DO CÂNONE LITERÁRIO EM LÍNGUA PORTUGUESA: propostas didáticas apoiadas no ELBT para a inclusão de clássicos das literaturas brasileira e portuguesa na aula de PLE através das TIC

RESUMO

A pesar dos avances nas perspectivas sobre o ensino de lingua estranxeira, as abordaxes centradas unicamente nas estruturas lingüísticas aínda son bastante comúns e a presenza de obras literarias, sobre todo as canónicas, é bastante pouco frecuente. Por esa razón, este estudo pretende contribuír con suxestións de abordaxes didácticas para o ensino de Portugués Lingua Estranxeira (PLE) a partir das obras literarias canónicas *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, dous grandes clásicos da literatura en lingua portuguesa, como forma de contemplar toda a complexidade e a pluralidade da lingua, a fin de englobar os seus aspectos culturais.

Como abordaxe, recorreuse ao Ensino de Linguas Baseado en Tarefas (ELBT) e, para estar en consonancia coa sociedade contemporánea, as tarefas foron executadas por medio das Tecnoloxías de Información e Comunicación (TIC), de modo a buscar unha maneira de retomar o pasado, dándolle unha nova roupaxe; Os propósitos subxacentes á elaboración deste estudo de caso foron: 1) dar a coñecer autores/textos canónicos das literaturas brasileira e portuguesa, particularmente textos clásicos non contemporáneos; 2) identificar dificultades de lectura presentadas polos estudantes; 3) desenvolver formas de incluír TIC no ensino de PLE.

Os resultados revelan que os textos literarios canónicos son un recurso bastante versátil e útil e que o recurso ás TIC pode resultar moi significativo, especialmente para a motivación dos estudantes na execución das tarefas.

PALABRAS CHAVE: canon literario, ensino de linguas baseado en tarefas, TIC, portugués lingua estranxeira

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
RESUMO	vii
LISTA DE ABREVIACÕES	xi
LISTA DE FIGURAS	x
INTRODUÇÃO	12
1.LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES	14
1.1. O ensino de língua estrangeira e o lugar do texto literário	14
1.2. Contribuições da literatura canônica para o ensino de PLE.....	19
2.ADAPTAÇÃO DE CLÁSSICOS DAS LITERATURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NA AULA DE PLE ATRAVÉS DAS TIC	22
2.1. Abordagem metodológica	22
2.2. A adaptação dos clássicos das literaturas como metodologia.....	23
2.3. Ensino de línguas baseado em tarefas por meio das TIC	24
2.4. O estudo de caso: contexto	28
2.5. Critério de seleção dos textos.....	29
3. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	33
3.1. A curta-metragem como resultado	33
3.2. Projeto: Releitura de <i>Vidas Secas</i> , de Graciliano Ramos.....	34
3.3. Projeto: Releitura de <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões.....	46

4. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
Anexos	65

Lista de Figuras

Figura 1 – Síntese do estudo realizado pela Becta.....	27
Figura 2 – Sequência didática: adaptação de <i>Vidas Secas</i>	35
Figura 3 – Glossário Evernote: <i>Vidas Secas</i>	39
Figura 4 – Mapa mental <i>Vidas Secas</i> : diversos capítulos	40
Figura 5 – Mapa mental <i>Vidas Secas</i> : capítulo específico	41
Figura 6 – Esquema infográfico: <i>Vidas Secas</i>	43
Figura 7 – Processo de escrita do roteiro <i>Vidas Secas</i>	44
Figura 8 – Processo de escrita do roteiro <i>Vidas Secas</i> : chat	45
Figura 9 - Sequência didática: Adaptação de <i>Os Lusíadas</i>	47
Figura 10 – Glossário Evernote: <i>Os Lusíadas</i>	49
Figura 11 – Resumo e possíveis inferências linguísticas.....	50
Figura 12 - Infográfico: <i>Os Lusíadas</i>	52
Figura 13 – Processo de escrita do roteiro <i>Os Lusíadas I</i>	53
Figura 14 – Processo de escrita do roteiro <i>Os Lusíadas II</i>	54
Figura 15 – PadLet_ <i>Vidas Secas</i>	58
Figura 16 - PadLet: <i>Os Lusíadas</i>	58

LISTA DE ABREVIÇÕES

AC	Abordagem Comunicativa
ELBT	Ensino de Línguas Baseado em Tarefas
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
LA	Língua Alvo
LE	Língua Estrangeira
LP	Língua Portuguesa
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
PLE	Português Língua Estrangeira
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDC	Universidade da Coruña
USP	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

A pós-modernidade é vista como uma era caracterizada pela velocidade e pela liquidez. A revolução tecnológica garantiu-nos a possibilidade de ultrapassar as barreiras físicas e de estabelecer comunicação com pessoas de qualquer parte do mundo. Neste contexto, falar outra(s) língua(s) é imperativo; seja para garantir sucesso profissional, seja para desenvolvimento pessoal; saber comunicar-se em mais de uma língua é a chave para navegar pelos mares da contemporaneidade. Portanto, é essencial refletir sobre o modo como se ensina uma língua estrangeira (LE).

Perspectivas nas quais o ensino centra-se apenas no conhecimento das estruturas linguísticas são obsoletas. Já é sabido que aprender um idioma engloba não apenas conhecer a sua materialidade linguística, mas também compreender as referências culturais que lhe subjazem; deste modo, defendemos um ensino de uma LE que contemple a complexidade do idioma em sua totalidade. Diante desse cenário, duas questões levantam-se: (i) que tipo de materiais/recursos seriam os mais adequados para atender tanto aos aspectos linguísticos, quanto aos culturais (ii); e qual/quais abordagem/abordagens poderia ser usada de modo a alcançar essa finalidade.

Assim, os textos literários surgem como interessante resposta para a primeira questão, pois eles são capazes de abranger as variadas perspectivas que envolvem a aprendizagem de uma LE e sua potencialidade é aumentada ainda mais quando trata-se dos textos pertencentes ao chamado cânone da literatura. Ao nosso ver, apresentar os autores e as autoras canônicos/as da literatura em língua portuguesa é o primeiro passo para englobar aspectos culturais da língua; por isso, a presente dissertação apresenta como objetivos:

1. dar a conhecer autores/textos canônicos das literaturas brasileira e portuguesa, particularmente textos clássicos não contemporâneos;
2. identificar dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes, seja no nível lexical, sintático, estilístico ou cultural;
3. propor tarefas com a finalidade de adaptar os textos lidos com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Como resposta à segunda questão de investigação colocada supra, a presente dissertação apresentará uma proposta didática a partir dos textos do cânone literário em língua portuguesa, a qual foi aplicada a estudantes galegas/galegos da cadeira *Idioma Moderno 3: Português*, do curso *Grao en Inglés: Estudos*

Linguísticos e Literários, da Faculdade de Filoxia da Universidade da Coruña (UDC), Galiza (Espanha)¹. Usaremos, como recurso didático, a adaptação do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, pertencente ao cânone brasileiro, e também alguns trechos de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, relativos ao cânone português.

No primeiro capítulo, descreveremos diacronicamente os papéis desempenhados pelo texto literário durante o processo de sistematização das teorias direcionadas ao ensino de LE. Em seguida, destacaremos algumas formas de possíveis contribuições da literatura para o ensino de línguas e demonstraremos as razões para a presença do texto literário, especificamente o canônico, no ensino de LE. No segundo capítulo, falaremos da relevância em realizar adaptações dos clássicos como abordagem para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). Logo, trataremos da abordagem didática que suporta este estudo, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), no qual versaremos sobre a efetividade do uso de tarefas voltadas para o ensino de línguas. Por fim, evidenciaremos as contribuições das TIC para o desenvolvimento das tarefas.

Em seguida, no terceiro capítulo desta dissertação, exporemos os projetos descrevendo-os e demonstrando como foram aplicados. E por fim, no quarto mostraremos possíveis interpretações dos resultados alcançados e, por fim, no quinto destacar-se-á as considerações finais a respeito dos resultados da pesquisa, bem como destacar a importância de garantir espaços para o trabalho com o texto literário no ensino de LE. A partir da reflexão sobre esses assuntos, incentiva-se o uso dos textos canônicos literários nos cursos de LE e busca-se auxiliar o professor a encontrar outros sentidos para a sua atividade pedagógica devido ao poder transformador da literatura.

¹ <https://www.udc.es/filo/>

1. LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

1.1. O ensino de língua estrangeira e o lugar do texto literário

A língua é parte essencial da linguagem humana, sua finalidade é construir efeitos de sentido entre os falantes em um contexto específico, permitindo, assim, que se estabeleça a comunicação (Curado, 2011). A interação ocorre de forma efetiva sempre quando os falantes envolvidos partilharem os mesmos códigos, verbais e não verbais, envolvidos no uso de uma língua. É predominantemente por meio da linguagem verbal que enviamos ao outro informações a respeito de nossos desejos, sentimentos e pensamentos. Portanto, a afirmação de haver ocorrido compreensão de um diálogo pode querer dizer que houve compreensão da forma e houve compreensão do uso (Widdowson, 1991).

Assim, quando se trata da problemática envolvendo o ensino de língua estrangeira (LE), essas nuances têm de ser levadas em consideração. É dizer: os estudantes devem ser capazes de ajustar as estruturas linguísticas à situação de uso em que essas se aplicam na língua-alvo visando estabelecer comunicação. Por essa razão, reconhecemos que os textos literários, nomeadamente os canônicos, podem ter uma importante função nas aulas de LE. Isso porque a literatura pode ser um importante meio para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos/das estudantes – já que oferece abundante material linguístico –, ao mesmo tempo que torna os(as) alunos(as) comunicativamente mais competentes, visto que compreendem aspectos culturais que constituem as sociedades nas quais a língua-alvo é usada.

A história do ensino de LE revela que o uso do texto literário transitou entre momentos de absoluto prestígio e momentos de total depreciação e negação, de acordo com a metodologia predominante em cada período. As abordagens atuais de ensino de LE, pelo menos as que pretendam promover a comunicação, até conferem a possibilidade de se trabalhar os textos literários, mas não sem que estes enfrentem diversos desafios para estabelecer-se como um recurso de ensino aceitável. Essa oscilação em torno da presença do texto literário torna ainda mais interessante a discussão sobre a presença da literatura no processo de ensino de línguas. Não é nossa intenção revisitar, a fim de explicitar detalhadamente, cada método; porém acreditamos ser de grande valia fazer, mesmo que de forma breve, uma recapitulação da presença da literatura nos diferentes métodos de ensino de LE.

De acordo com Frias (1992), o primeiro método documentado como usado para o ensino de LE é o denominado *método gramatical* ou *método tradicional*. Este apresentava-se como metodologia exclusiva usada entre os finais do século XVIII e a primeira metade do século XX e era fundamentado na forma como eram estudadas línguas mortas, como o latim e o grego. Nesse momento, os livros literário

atuavam como o principal instrumento de ensino; ainda na esteira da autora citada, o objetivo dominante do ensino naquela época era contemplar *la belle langue*² e era a literatura que desempenhava essa importante função social.

Em qualquer sociedade, o texto literário carrega a legitimação, dentro do aspecto simbólico da sociedade: as crenças, os valores, as convicções, as normas e as éticas da tradição cultural. (Silva, 1986). Neste sentido, Ramon e Lemos (2005: 200) afirmam que:

“[...] conhecer uma literatura – a literatura de uma língua, de uma nação – é pertencer a uma comunidade textual, a uma civilização, a uma cultura; é ainda possuir um capital simbólico importante que confere a quem o detém poderes e privilégios particulares, nomeadamente no plano do conhecimento propiciado pelo acesso à memória colectiva e à herança patrimonial-civilizacional.”

Assim sendo, é compreensível que durante o período no qual era usado o *método gramatical* buscasse-se ensinar o que de melhor havia sido produzido na língua-alvo e eram os textos canônicos que apresentavam essa característica. Entretanto, em concordamos com Frias (1992: 17), de que o ensino de uma LE ocorria da mesma forma que o ensino de uma língua morta; a abordagem socorria-se da língua materna, contemplava o ensino da gramática dura “decalcada da gramática greco-latina” e dava-se grande importância à escrita – tomando esta como modelo os grandes escritores do cânone literário. Observado sob a ótica atual, podemos afirmar que, no auge da abordagem tradicional, os textos literários atuavam como parâmetros (inalcançáveis) para o estudante de uma LE e pouco contribuíam para o desenvolvimento da sua capacidade comunicativa na língua-alvo.

A partir da segunda metade do século XX, baixo pressões políticas, econômicas e turísticas do mundo moderno, assume-se a importância de ensinar LE como ferramenta para a comunicação (Frias, 1992). Evidenciam-se as necessidades estabelecidas pelo mundo moderno e a comunicação, especialmente a oral, ganha destaque no ensino de LE. É preciso que os estudantes (muitas vezes soldados, infiltrados de guerra) sejam capazes de falar mais e da forma mais rápida possível (Frias, 1992). Diante desse cenário, surgem os chamados métodos diretos dentre os quais se destacam os métodos “direto”, “natural” bem como, “áudio-orais” e “audiovisuais”.

Basicamente, os métodos citados têm em comum a busca pela interação através do uso exclusivo da língua-alvo e a tentativa de apagamento da língua materna (LM). Buscava-se imergir “o aluno em um ‘banho de língua’ e [procurava-se] reproduzir na sala de aula condições de aquisição tão naturais quanto possível” Frias (1992: 21). Uma análise feita a partir de uma perspectiva contemporânea, evidencia que

² Termo utilizado pelos franceses para referir o conhecimento adquirido através da literatura-cultura (Frias, 1992: 16).

não haveria espaço para o texto literário nesse período porque a literatura era considerada ultrapassada, pouco autêntica e inútil para os propósitos de ensino de LE.

A partir da década de 50, ainda do século XX, os estudos em Linguística Aplicada avançam e surgem novas perspectivas teóricas a respeito do ensino-aprendizagem de línguas. Noam Chomsky, no livro *Aspectos da Teoria da Sintaxe* (1975), defende a ideia de que as crianças nascem com uma predisposição natural biologicamente condicionada para a aquisição da linguagem e que a simples exposição a uma língua é suficiente para desencadear o seu processo de aquisição.

Essa nova perspectiva teórica marcará não só a forma como se acreditava que ocorria a aprendizagem de uma Língua Primeira (L1), mas também o modo como era pensado o ensino-aprendizagem de LE. Nesse cenário, as abordagens comunicativas ganham força e os textos autênticos são compreendidos como principal ferramenta para estabelecer a comunicação; assim, o texto literário apresenta alguma forma de autenticidade e volta a ser incorporado como importante instrumento para a promoção de um ambiente comunicativo. Sendo o texto literário também uma forma autêntica de produção textual, abre-se uma nova perspectiva a respeito do papel do texto literário do ensino-aprendizagem de uma LE. Assim, compreende-se que o/a estudante, ao se dispor a aprender uma língua, encontre na literatura a possibilidade de estabelecer interação com esse novo universo a que a língua-alvo lhe dá acesso.

Na busca por transpor o moderno no que se refere ao ensino de línguas (Almeida Filho, 2000), surgem novas perspectivas que proporcionam experiências inovadoras para a aula de línguas e, ao mesmo tempo, são capazes de oferecer ao aprendente a oportunidade de experienciar atividades que o aproximem substancialmente da língua-alvo e com melhor qualidade, logo, mais significativas. As teorias à volta da análise do discurso, pautadas pela Abordagem Comunicativa (AC), passaram a influenciar a elaboração de manuais, assim como as práticas em sala de aula, especialmente no que diz respeito ao uso de textos autênticos como suporte para elaboração de material didático. Portanto, o ensino línguas passa a promover o desenvolvimento da competência comunicativa.

Recorremos à definição dada por Hymes (1970) para elucidar que para ser comunicativamente competente o/a aprendente deve ter mais que o conhecimento linguístico da língua-alvo. Segundo o autor, essa competência engloba também outras: (i) competência cultural – definida como o conhecimento acerca do contexto sociocultural no qual se fala a língua-alvo, o que engloba os hábitos, costumes e tradições culturais dos países em que se fala essa língua; (ii) competência sociolinguística, definida pela habilidade de saber adequar o discurso à situação de uso de acordo com o contexto, (uso de linguagem formal ou informal, por exemplo); (iii) competência discursiva, trata-se da habilidade de construir ou interpretar textos no seu conjunto e engloba refletir sobre o senso comum que envolve

determinado discurso; (iv) competência estratégica – diz respeito à habilidade para suprir deficiências relativas ao domínio do código linguístico ou outras lacunas de conhecimento, visando garantir a comunicação (Jalil e Procailo, 2009).

Para alcançar essas competências, foi preciso que o ensino-aprendizagem de LE passasse a ser focado em textos autênticos, contemplando situações de uso, ou seja, a aprendizagem passou a ocorrer em um nível de supra segmentos e discurso (Larsen-Freeman, 2000: 126). Diante disso, as tarefas passam a ser uma interessante alternativa ao ensino de LE, pois apresentam-se como abordagem eficiente no que diz respeito ao uso de material autêntico. Além disso, o/a estudante passa a assumir uma postura ativa no desenvolvimento da sua habilidade comunicativa de modo global. As aulas proporcionam, então, a os/as estudantes a possibilidade de praticar e experienciar diversas situações de uso envolvendo a LA. À vista disso, ensinar uma LE a partir da AC significa dar a conhecer ao/à estudante a atmosfera cultural que orbita em torno da língua alvo, para que ele/ela, então, seja capaz de manipular de forma autônoma suas estruturas adequando-as ao contexto de uso. Mota (2010: 103) afirma que o texto literário dispõe de diversos:

“[...] temas relacionados a comportamentos, valores e costumes de diversas nações, diferentes formas de expressão linguística, provenientes de vários países e grupos sociais, questões identitárias em âmbito individual ou coletivo, que são representados em textos literários, caracterizando o espaço de aprender uma segunda língua como uma possibilidade de ter acesso ao universo cultural que a circunda”.

É possível assumir que o uso do texto literário nas aulas de LE a partir da AC proporcione ao/à estudante a oportunidade de vivenciar uma experiência de leitura capaz de provocar prazer, alegria, angústia, dúvidas e outros inúmeros sentimentos e sensações e possibilita ao/à leitor(a) estabelecer contato com realidades nunca antes imaginadas, revelando-lhe mundos nunca antes pensados, e que o/a aproximam do que nos torna humanos. Parafrazeando Herrman *et al* (1984), numa publicação do Instituto Goethe dedicada a materiais para o ensino de alemão língua estrangeira, podemos dizer que se o/a estudante de uma língua estrangeira vai ao restaurante sem estar com fome, ao médico sem estar doente, por que não, então, pô-lo a falar sobre o que realmente importa? (Sequeira, 2003).

Em favor dessa ideia, Ramon e Lemos (2005: 200) arguem que “os textos literários se impõem como instrumentos privilegiados não só do conhecimento da língua como ainda do conhecimento da experiência do mundo”. Às vistas disso, assumimos que a literatura tem desempenhado uma importante função social, ao longo da história, e o texto literário tem carregado a legitimação das referências simbólicas da sociedade à qual pertence, ou seja, as crenças, os valores, as convicções, as normas e as éticas da tradição cultural (Silva, 1986). Por isso, acreditamos ser positivo colocar o texto literário ao serviço do desenvolvimento das capacidades afetivas e cognitivas dos estudantes de PLE.

Assim sendo, listamos três contributos que a literatura pode oferecer ao ensino de línguas. O primeiro diz respeito à possibilidade de garantir que o/a estudante viva uma experiência leitora (quase) equivalente à que vive em sua L1. O uso de texto literário nas aulas de LE possibilita ao aprendente acessar diferentes emoções, sensações e vivências na realidade. Na opinião de Ramon e Lemos (2005: 200), “conhecer uma literatura é conhecer a língua natural em que ela se verte, e conhecer uma língua significa conhecer a realidade a que ela dá acesso.” Consequentemente, por meio dos textos literários, os/as estudantes têm a possibilidade de experienciar essa realidade, que muitas vezes lhes é distante. Ao mesmo tempo que é gerada a oportunidade de que eles/elas vivenciem uma perspectiva da realidade relacionada com a língua-alvo e a possam contrastar com a sua própria experiência.

Outra forma de contribuição guarda relação com o desenvolvimento cognitivo dos/das alunos(as). Mota (2010) destaca que um texto literário é composto por signos verbais. Isso quer dizer que há um riquíssimo material linguístico disponível para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Ademais, “as palavras que as pessoas expressam se referem a experiência comum. Elas expressam fatos, ideias ou eventos que são comunicáveis porque referem-se o mesmo conhecimento de mundo de outras pessoas”³ (Kramsch, 2009: 3); então, esses signos estão cobertos de marcas simbólicas que traduzem a realidade cultural da sociedade à qual pertence a língua alvo.

Dessa forma, o ensino de LE, aqui entendido como “instrumento de mediação entre homens e entre o homem e o mundo” (Silva, 1986: 571), deixa de ser mera explicitação das estruturas linguísticas descontextualizadas e passa a ser uma oportunidade de construção de discursos contextualizados. Não podemos perder de vista que a literatura fornece inúmeros elementos motivadores na constituição de uma aula voltada à comunicação. Ora, não é isso que se espera de um falante competente em uma LE, que não apenas conheça as estruturas linguísticas da língua-alvo, mas que também domine o seu contexto situacional de uso? Por isso, a literatura é tão importante, pois proporciona pistas contextuais para que o/a aluno/a possa manejar a língua de forma adequada e autônoma.

E por último, a experiência em sala de aula nos revela que, mesmo vivendo em uma sociedade globalizada e com facilidade de acesso à internet, é comum que os/as estudantes vivam numa espécie de bolha e fiquem cada vez mais isolados de outras culturas e realidades. Esse grande paradoxo pode ser explicado, justamente, pelo excesso de informações disponíveis. Se é extremamente difícil manejar informações em sua própria cultura e sociedade, isso torna-se ainda mais complexo quando trata-se de uma cultura estrangeira. Portanto, o uso de textos literários associado ao ensino de LE pode servir de

³ Tradução própria.

guia para que o/a estudante comece a dar significado a essa nova cultura a que está tendo acesso contribuindo para o desenvolvimento de sua competência intercultural.

1.2. Contribuições da literatura canônica para o ensino de PLE

De acordo com o *E-Dicionário de Termos Literários*, de Carlos Ceia, o termo *cânone* vem da palavra grega *kanon* que era usada para designar um instrumento de medida; por isso, o significado do termo também está associado ao padrão ou modelo de aplicação da norma. Destarte, no século IV, a palavra era usada para designar a lista de livros sagrados ratificada pela Igreja Católica como detentora da palavra de Deus, ou seja, o cânone passa a ser associado à ideia da verdade e da lei que deve alicerçar a fé cristã e reger o comportamento da comunidade de crentes. Após essa seleção, o cânone bíblico tornou-se fechado, inalterável.

Progressivamente, tanto o conceito, quanto o termo passaram a ser aplicados ao domínio da literatura, muitas vezes alternando com expressões como "os clássicos" ou "as obras-primas".

Durante o século XIX, o processo de escolarização da literatura moderna auxiliou a consolidação do cânone literário enquanto instituição social. As universidades foram as primeiras a privilegiarem os estudos clássicos da Antiguidade canonizada por séculos, recorrendo à imitação e ao comentário. A escola passou a ser determinante para a fixação e a transmissão do cânone durante o processo de generalização da escolaridade obrigatória nas sociedades ocidentais. Entretanto, em meados do século XX, o conceito de cânone adquiriu visibilidade crítica no seio dos estudos literários organizados como disciplina e ascendeu, de forma espectacular, à condição de problema central, não só do campo de conhecimentos, como também da estrutura institucional que o suporta. Assim, o cânone literário passa a ser visto como:

“a selecção (materializada numa lista) de textos e/ou indivíduos adoptados como lei por uma comunidade e que lhe permitem a produção e reprodução de valores (normalmente ditos universais) e a imposição de critérios de medida que lhe possibilitem, num movimento de inclusão/exclusão, distinguir o legítimo do marginal, do heterodoxo, do herético ou do proibido” (Duarte, 2009).

Apesar do carácter autoritário que a ideia de cânone pode implicar, a institucionalização de um determinado número de autores e de textos é essencial para conhecer a história e a tradição literárias de uma sociedade. No momento em que autores/as e obras são aceites como legítimas pelos grupos dominantes dentro de uma cultura, esses produtos são preservados pela comunidade como parte da sua herança histórica. (Even-Zohar *apud* Duarte, 2009). Trata-se, assim, de um “conjunto de obras (e dos seus autores) social e institucionalmente consideradas ‘grandes’, ‘geniais’ ‘perenes’, as quais

comunicam valores humanos essenciais e, por isso, se tornam dignas de serem estudadas e transmitidas de geração em geração” Duarte (2009).

O estabelecimento de um cânone literário de uma determinada comunidade linguística revela muito sobre esta, ao mesmo tempo que estabelece uma ponte com o leitor. Uma grande característica do cânone literário é sua capacidade de difundir-se, ou seja, de ser conhecido, mesmo que vagamente, pelo leitor. Isso posto, seguimos na esteira de Harold Bloom que, segundo Duarte (2009), é o autor mais influente e o mais interessante porta-voz da atitude pró-canônica: para o autor americano, a ideia de cânone surge associada a “supremacia estética”, definindo Shakespeare, a título de exemplo, como "o escritor mais original que alguma vez conheceremos".

Desse modo, o chamado cânone da literatura de um país é formado por obras (e seus autores) que atuam de “forma modelar e é entendido como expoente máximo de uma cultura e veículo de transmissão do ideal estético (e ético) da civilização de que emerge.” Ramon (2014: 63). Em vista disso, esses autores e textos atuam como referência para aferir quais os valores sociais e os elementos culturais que subjazem à sociedade à qual a língua-alvo pertence.

Dessa maneira, quando pensamos em razões para a presença de textos canônicos no ensino de PLE, lançamos mão de uma ideia mais ampla a respeito do cânone literário; nesse sentido, concordamos com Ramon (2014) quando a autora afirma que:

“o conceito de ‘cânone’ associa-se ao conceito de ‘clássico’, ou seja, de autor modelar porque entendido como expoente máximo de uma cultura e veículo de transmissão do ideal estético (e ético) da civilização de que emerge. O ‘cânone literário’ passa a ser, assim, o conjunto das obras e dos autores social e institucionalmente considerados ‘grandes’, ‘geniais’, ‘perenes’, comunicando valores humanos essenciais e por isso dignos de serem estudados e transmitidos de geração em geração” Ramon (2014: 63)

Ítalo Calvino (1992: 9-11) oferece-nos diversas razões para que um clássico seja revisitado; dentre elas destacamos quatro:

1. *Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura*; os clássicos são livros de que costumamos “ouvir dizer”. Nesse sentido, o autor expõe talvez a principal característica de um livro clássico: todos conhecem, mesmo que seja de ouvir falar. Assim, dar a um estudante de PLE a oportunidade de ler um clássico em língua portuguesa é dar-lhe oportunidade comunicativa. A partir da ideia generalizada envolvendo o texto clássico, ele terá condições de iniciar uma conversação.
2. *Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)*. Os livros clássicos

contêm ecos de leituras anteriores, trazendo registrados neles elementos culturais do passado comum, mais especificamente no que diz respeito à linguagem e aos costumes relacionados com a sociedade em que a língua-alvo é usada.

3. *Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs.* O livro clássico possui caráter universal, por isso é importante para o estudante de PLE não apenas contrastar sua realidade com a realidade da sociedade que envolve a língua-alvo, mas também encontrar semelhanças.
4. *Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.* O livro clássico é capaz de estabelecer uma ponte entre o presente e o passado e muitas vezes, entre o passado, o presente e o futuro, seguindo ecoando ao longo do tempo.

Outrossim, julgamos que o/a estudante de PLE encontrará nos textos clássicos ferramentas que lhe permitirão interagir com o novo universo ao qual a língua-alvo lhe dá acesso. Da mesma maneira, outra razão para usar clássicos da literatura nas aulas de PLE recai sobre a leitura literária como experiência, como possibilidade de acessar diferentes emoções, sensações e vivências. Dar a conhecer o cânone literário configura o ensino de LE levando a um lugar onde a experiência e vivência sejam o ponto central e ratificando, assim, a ideia de que o ensino de PLE deve deixar de ser mera explicitação das estruturas linguísticas descontextualizadas para tornar-se um espaço de construção do discurso capaz de mediar entre o homem e o mundo (Silva, 1986).

A literatura em si provoca-nos prazer, alegria, angústia, dúvidas e outros inúmeros sentimentos e sensações, ela nos leva a realidades nunca antes imaginadas, revela-nos mundos nunca antes pensados, por fim, aproxima-nos ao humano que somos nós e ao mesmo tempo ao humano que é o outro, sobretudo através dos clássicos, já que, por seu caráter universal, “os clássicos servem para entender quem somos e onde chegamos” (Calvino, 1992: 19). Afinal, o que nos torna humanos, senão nossas emoções, sensações e vivências?

2. ADAPTAÇÃO DE CLÁSSICOS DAS LITERATURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NA AULA DE PLE ATRAVÉS DAS TIC

2.1. Abordagem metodológica

As bases metodológicas que sustentam esta dissertação, bem como sua forma de execução, coleta dos dados e aplicação das propostas didáticas ancoradas no ELBT, inserem-se no âmbito de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratório e descritivo, a partir de um estudo de caso, classificando-se como pesquisa aplicada, com recorte temporal transversal e fundamentada em dados primários.

Podemos classificar este estudo como pesquisa aplicada, visto que nossa abordagem consiste no desenvolvimento de sugestões de tarefas as quais incorporem os textos literários às aulas de PLE. Por meio da execução dessas propostas em um pequeno grupo, busca-se investigar a aplicabilidade das tarefas desenvolvidas, bem como sua efetividade como abordagem de ensino.

No que se refere à pesquisa qualitativa, para este tipo de pesquisa o processo de ensino possui maior relevância do que os resultados em si. Sendo assim, ancoramo-nos em Creswel (2007:186) quando o autor afirma que, numa pesquisa qualitativa, a preocupação com o processo é muito maior que com o produto, i. é., entendemos que o procedimento didático terá mais relevância do que o resultado em si, ou seja, se houve ou não melhoria na aprendizagem de língua. Do mesmo modo, concordamos com Augusto (2014: 748) quando diz tratar-se de um “tipo de pesquisa que preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.” Sendo assim, valemo-nos da pesquisa qualitativa, no tocante ao que estabelecemos como objetivo já anteriormente citado.

Classificou-se esta pesquisa como sendo descritiva, pois deter-nos-emos em descrever criteriosamente o processo de aplicação da sequência didática desenvolvida para nosso caso; entretanto, também podemos classificá-la como exploratória, para o que recorremos a Augusto (2014) que afirma ser o objetivo de uma pesquisa exploratória permitir ao investigador familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou explorado, partindo da análise de exemplos para a obtenção da compreensão de um problema. Diante disso, constatamos que não há nenhum material didático concebido para o ensino de PLE cuja finalidade seja prioritariamente difundir textos literários canônicos em língua portuguesa, embora reconheçamos que o mercado editorial e mesmo os programas universitários voltados para o ensino de PLE contam com grande quantidade de material publicado a partir do uso de textos literários, sejam livros didáticos, sejam pesquisas científicas.

Quanto aos dados primários, estes foram coletados a partir de uma reflexão sobre a o desenvolvimento das tarefas e também de um questionário respondido pelos alunos e respetiva análise dos resultado das tarefas realizadas no ano de 2019.

2.2.A adaptação dos clássicos das literaturas como metodologia

O recurso à adaptação é bastante usado no mercado editorial como forma de facilitar o acesso dos estudantes à leitura; normalmente, esse processo é feito por outro autor que servirá de intermediário entre o texto clássico e o leitor. Há muitas discussões sobre se o/a estudante, especialmente de LE, deve ler o texto original ou adaptações; muitos professores incentivam a leitura da obra adaptada por acreditarem que seus alunos e alunas não estão preparados/as para ultrapassar o desafio linguístico que apresenta a obra original.

Segundo Mateus (2013: 10), “de algum modo, a decisão de escrever uma adaptação inclui uma acusação velada ao original, expondo as suas limitações e a sua incapacidade para comunicar autonomamente com qualquer público, em qualquer circunstância ou mediante qualquer meio.” Por outro lado, o autor também afirma que a adaptação é uma modalidade de escrita que se integra no campo particular da criação estética (Mateus, 2013); Hutcheon (2006) diz entender a adaptação a partir do conceito benjaminiano de narrativa como “a arte de repetir histórias” e, completa que

“[Os textos adaptados] devem ser considerados na sua especificidade discursiva e estética, tendo em conta as suas peculiaridades formais (decorrentes da necessária pré-existência de uma obra original), criativas (por implicarem a apropriação da obra de que derivam) e funcionais (uma vez que a apropriação do original tem implícita a sua receção e, de uma forma ou de outra, como veremos, a sua reescrita).” (Hutcheon *apud* Mateus, 2013: 9)

Desse modo, concordamos com a ideia defendida por Hutcheon (2006) e ampliamos essa perspectiva ao defender que o desenvolvimento de tarefas de adaptação das obras estudadas, feitas pelos/pelas estudante de PLE, pode ser um interessante recurso didático. O que pretendemos é colocar a adaptação ao serviço do processo de aprendizagem de PLE. Theo Hermans (*apud* Mateus, 2013: 43) afirma que:

“A adaptação, como mecanismo particular de interferência intrassistémica que é, configura, [...] uma modalidade de tradução facilmente permeável à transmissão de valores ideológicos, [...] na medida em que os disponibiliza em zonas de difícil penetração do cânone e a públicos distanciados do núcleo do sistema.”

A complexidade linguística apresentada pelos textos canônicos poderia configurar uma barreira para que os estudantes penetrassem nos valores ideológicos e nos elementos subjetivos presentes nas obras. Por essa razão, o processo de adaptá-las pode auxiliar os alunos a alcançar a compreensão global das obras e o contexto em que estavam inseridas, para que, a partir daí, sejam capazes de estabelecer conexões

com a realidade (contemporânea) que os cerca, visto que “a adaptação do clássico pode claramente ser entendida como mecanismo de familiarização com um elemento cultural” (Mateus, 2013: 43).

No que diz respeito concretamente ao nosso trabalho, acreditamos que o processo de adaptar as obras abordadas seja capaz de promover o desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes, pois concordamos com Byram, Gribkova & Starkey (2002: 9) quando sustentam que a “dimensão intercultural no ensino de línguas visa desenvolver os aprendentes como falantes ou mediadores interculturais que sejam capazes de se envolverem com as complexas e múltiplas identidades e evitarem os estereótipos na percepção do outro como único, como uma única identidade”. A prática do contraste entre culturas, na busca de semelhanças e de diferenças, parece-nos ser capaz de promover um enriquecedor diálogo. Sobre o exercício da releitura, retomamos as palavras de Mateus:

“a condição do clássico, uma vez mais apresentável sob a forma de uma díade de opostos que o clássico faz confluir. Refiro-me à oposição entre passado e futuro, dois pólos temporais com que o clássico se relaciona diretamente: com o primeiro, por existir enquanto seu prolongamento no presente, no qual se reinstancia pelo mecanismo da releitura; com o segundo, porque cada *exercício de releitura* parece ampliar, em vez de reduzir, a força significativa do texto, que ganha fertilidade prospetiva sem perder a solidez estética e filológica que a vigilância das instituições mantém sob incansável custódia (Mateus, 2013: 92)

Em vista disso, a releitura de um clássico promove o enriquecimento mútuo trazido pelo processo de adaptação: ao mesmo tempo que o cânone contribui para a aprendizagem dos estudantes de PLE, a adaptação final feita pelos estudantes contribui para a manutenção do cânone como tal, uma vez que ele continua existindo e multiplicando-se.

2.3. Ensino de línguas baseado em tarefas por meio das TIC

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) “é uma abordagem sustentada pelo uso de tarefas como núcleo de uma unidade curricular”⁵ (Richards e Rodgers, 2014: 223). Essa perspectiva de ensino surge como uma vertente da AC (Richards e Rodgers, 1996 *apud* Willis, 2014) de modo a criar condições na sala de aula para que ocorra o “desenvolvimento do conhecimento implícito e conhecimento procedimental em que a competência comunicativa se baseia, mas sem descurar o conhecimento explícito e a aprendizagem de aspetos gramaticais” (Castro, 2015: 136).

A literatura acerca do ELBT contempla diversas possibilidades para “desenhar” as tarefas (Richards & Rodgers, 2014: 224). De acordo com Willis & Willis (2007:05), há três maneiras de uma tarefa ser preparada:

⁴ Grifos nossos
⁵ Tradução própria

“Foco no significado: no qual os participantes estão concentrados na comunicação; foco na língua: quando os estudantes refletem a respeito da melhor maneira de expressar o que eles gostariam de dizer, ou o professor participa da interação e atua como facilitador parafraseando ou mesmo explicando um aspecto estrutural da língua-alvo; foco na forma: quando um ou mais elementos lexicais ou formas gramaticais são isolados para estudo específico, o professor chama a atenção dos estudantes para possíveis problemas.”⁶

Portanto, o ELBT apresenta-se como importante abordagem, dada a necessidade de retomar os princípios da AC, tais quais: promover atividades que envolvam a real comunicação; realizar tarefas significativas as quais levem ao aprendizado; e aprendizagem ocorrida por meio da própria língua-alvo (Richards & Rodgers, 2014).

Willis & Willis (2007) defendem que, para que ocorra uma aprendizagem significativa, é preciso que o foco no significado e o foco na linguagem venham antes do foco na forma. A partir dessa ideia, para que o ensino seja mais relacionado com os princípios da AC, é possível afirmar que o professor deve planejar suas tarefas, preocupando-se com a compreensão global dos estudantes a respeito da língua, tendo em vista que o conceito central do ELBT consiste em desenvolver tarefas visando alcançar um objetivo final. É dizer, as tarefas são o meio pelo qual o estudante se preparará para a realização de uma atividade comunicativa mais complexa. No que diz respeito a este estudo de caso, foi proposto aos estudantes que realizassem a adaptação das obras canônicas lidas, transformando-as em uma curta-metragem.

Em 2006, o Parlamento Europeu e o Conselho da Europa definiram oito competências-chave que deveriam ser desenvolvidas durante o processo de aprendizagem a longo prazo. Estabeleceu-se, oficialmente, a incorporação das TIC no processo de ensino-aprendizagem de forma institucionalizada no continente europeu. De acordo com as entidades proponentes, essas competências são uma resposta à globalização e à transição para a economia baseada no conhecimento. A competência digital é uma dessas competências-chaves e é entendida como transversal a outras sete competências⁷.

O documento afirma:

A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet. (Jornal Oficial da União Europeia, 2006:15)

A proposta do Parlamento Europeu e do Conselho da Europa está em consonância com a realidade em que vivemos. Afinal, é sabido que, atualmente, o computador atua como elemento fundamental no ensino de língua estrangeira uma vez que é usado como ferramenta para explorar novos conhecimentos, bem como serve como veículo de conteúdos e significados culturais.(Barbosa, 2005).

⁶ Tradução própria

⁷ O Quadro Comum de Referência estabelece oito competências essenciais:

1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial; e 8) Sensibilidade e expressão culturais. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES> consultado em 07/03/2019.

A tecnologia exerce grande destaque na sociedade atual, tudo está centrado nas tecnologias, até aspectos mais subjetivos do humano, como as relações pessoais, passaram a ocorrer através de veículos tecnológicos. A velocidade e a liquidez das informações modificaram o modo de pensar e de viver das pessoas. A presença das TIC em nossa sociedade configura uma nova forma de experienciar o mundo e de nos comunicarmos.

É esperado que os cursos de LE não estejam alheios à realidade em que estamos inseridos. Por isso, torna-se essencial incluir as TIC como instrumento mediador para a realização das tarefas, numa tentativa de dialogar com o mundo contemporâneo e de aproximação com nosso público-alvo: estudantes universitários jovens e conectados às novas tecnologias em geral. Entretanto, não podemos ignorar que a dificuldade de inserir as TIC no processo de ensino-aprendizagem dá-se, muitas vezes, pelo despreparo dos professores tanto para a utilização das ferramentas, quanto no que diz respeito a determinar qual a melhor metodologia para incorporar as novas tecnologias à realidade de sala de aula, e quanto a escolher qual a melhor tecnologia a ser usada (Santos; Beato & Aragão, 2010).

Yunus (2007), em seu estudo intitulado “Malasyan ESL teacher’s use of ICT in their Classrooms: expectations and realities”, relata que os programas de TIC têm proporcionado avanços e sucessos na Malásia. Segundo o autor, o conhecimento das barreiras para o uso das TIC ajuda a traçar estratégias adequadas para implementar o uso das novas tecnologias no ensino de LE. Buscando identificar as barreiras que impedem os professores a incorporarem as TIC nas aulas, a British Educational Communications and Technology Agency (Becta) realizou um detalhado estudo denominado “A Review of The Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT By Teachers”, em junho de 2004.

A pesquisa foi realizada em seis países (Reino Unido, E.U.A, Austrália, Canadá, Holanda e China) a partir de uma série de documentos informativos destinados previamente aos professores, coordenadores das TIC e gestores. Os pesquisadores identificaram quais as principais barreiras para a utilização das TIC no ensino, conforme é possível ser visto na *Figura 1* abaixo:

Figura 1 – Síntese do estudo realizado pela Becta

Barreiras para uso das TIC nas escolas
Falta de tempo
Falta de acesso a recursos (falta de organização do <i>hardware</i> , <i>software</i> inadequado ou de má qualidade).
Falta de confiança
Resistência à mudança e atitudes negativas
Falta de formação eficaz
Falta de percepção dos benefícios
Problemas técnicos
Falta de acesso a recursos (pessoais/ e em casa)

Fonte: Adaptado de relatório de Becta ICT Research

Apesar de o estudo não apresentar dados quantitativos para demonstrar numericamente o quanto essas barreiras interferem na vida dos professores, é possível identificar que as questões que envolvem a dificuldade do uso das TIC são mais subjetivas que objetivas, ou seja, as barreiras estão relacionadas com particularidades culturais, por exemplo relativas a hábitos de como dar aulas, mais do que somente a falta de estruturas. Isso reforça ainda mais a necessidade de apresentar propostas que relacionem as TIC com o ensino de línguas, gerando referências para que pouco-a-pouco os professores sintam-se motivados a adaptarem suas aulas à realidade do mundo contemporâneo. Braga (2012: 62) destaca que “a grande revolução no uso da *internet* foi o aparecimento da *web*, que permitiu que professores e alunos de línguas estrangeiras passassem a ter acesso à produção cultural de outros países e a falantes dos diversos idiomas em salas de chat, listas de discussões e fóruns.”

As TIC são ferramentas essenciais para conectar o aprendente a uma vasta produção cultural, e isso não pode ser ignorado. As tarefas realizadas por meio das TIC tendem a trazer muitos benefícios tanto para estudantes, quanto para professores; dão igualmente importantes contribuições para a estruturação das tarefas, sobretudo no tocante a: (i) tornar a aula mais dinâmica; (ii) dialogar com a rapidez com que os jovens navegam na internet atualmente; (iii) promover a autonomia dos estudantes. Por isso, são uma estratégia de ensino que exige uma postura mais ativa por parte dos estudantes.

A incorporação de aplicativos e programas ao ensino pode atuar tanto como elemento significativo para motivar os estudantes, quanto como uma forma de aproximar as aulas do contexto atual do mundo. Uma vez que a tecnologia está presente em qualquer situação em que os jovens se movam na contemporaneidade, é importante trazê-la também para o ensino de PLE.

Portanto, com base no exposto, verifica-se que as TIC podem contribuir de forma bastante consistente para o ensino de línguas, especialmente no que diz respeito à formação comunicativa que se busca e na vivência da experiência leitora. Acreditamos que as TIC ajudarão os estudantes a estabelecerem contato com obras densas de forma criativa e significativa para o seu processo de aprendizagem, assumindo seu papel como elemento lúdico e sua potencialidade como ferramenta proporcionadora de uma experiência ativa e criativa no processo de aprendizagem.

2.4. O estudo de caso: contexto

O presente estudo de caso deu-se a partir da elaboração e aplicação de tarefas previamente desenhadas pela própria autora, e também professora de PLE, em consonância com um dos pressupostos do ELBT *Ler com um propósito/objetivo* (Willis & Willis, 2011) e tendo como base textos canônicos da literatura em língua portuguesa, visando alcançar nosso objetivo principal, o qual versava sobre *como* dar a conhecer autores/textos canônicos das literaturas brasileira e portuguesa, particularmente textos clássicos não contemporâneos, como já foi apresentado no *Capítulo 1* desta dissertação.

A aplicação dessas atividades deu-se na cadeira de *Idioma Moderno 3: Português*, do curso *Grao en Inglés: Estudos Lingüísticos e Literários* da Faculdade de Filoxía da Universidade da Coruña (UDC), Galiza (Espanha), na edição 2018/2019.

O grupo era bastante homogêneo, sendo composto, em sua grande maioria, por estudantes galegas, cuja L1 é o galego, e uma estudante polonesa, cuja L1 é o polonês. Diante de um público-alvo com essas características, um dos maiores desafios para a consolidação do ensino de português tem relação com a influência de seu *background* linguístico (Ellis, 1985). Em virtude da proximidade entre as duas línguas – português e galego – é bastante comum que os estudantes cheguem nas aulas de português com nível de compreensão de LP muito alto, mas com baixo nível de produção em LP. O autor argumenta que, no que diz respeito ao processo de aquisição de segunda língua (L2)⁹, para que este possa ocorrer de modo

⁹ Tradução própria da expressão *Reading for purpose*

⁹ Muitos autores, especialmente os anglo-saxônicos, apresentam o termo “segunda língua” (L2) para referir-se à aquisição de outra língua que não seja língua materna. Ao longo desta dissertação, optamos por utilizar o termo mais genérico de “Língua Estrangeira” (LE) por entendermos que, no contexto onde estamos, o termo LE abrange de modo mais genérico os estudantes, visto que todos adquiriram o galego, o espanhol e muitos o inglês, antes de estudarem português.

efetivo, é preciso superar a interlíngua. Para ele, a interlíngua aparece em estágios naturais de desenvolvimento pelos quais os aprendentes passam a caminho da proficiência na L2 (Ellis, 1985).

A mostragem foi escolhida a partir de dois critérios:

- (i) Haver compatibilidade entre o programa do curso e as obras selecionadas (ou vice-versa);
- (ii) Apresentar conhecimento linguístico de português nível B1/B2 de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*.

A justificativa para o primeiro critério é a de que é fundamental que o trabalho com literatura não seja um peso para professores e estudantes; para tanto é preciso que as obras integrem-se ao programa de uma dada disciplina do curso, de modo que as tarefas possam ser realizadas com fluidez e naturalidade ao longo do ano letivo. E quanto ao segundo critério, o desenvolvimento de tarefas voltadas a um público com nível mais avançado de LP permite estabelecer como prioridade a exploração do contexto sociocultural em que a obra está inserida, sem, no entanto, negligenciar as atividades que visem promover o conhecimento linguístico em si.

2.5. Critério de seleção dos textos

A seleção dos textos foi feita a partir de quatro critérios:

- (i) Os livros escolhidos deveriam integrar o programa da cadeira Idioma Moderno 3: Português do curso *Grao en Inglés: Estudos Lingüísticos e Literários* da Faculdade de Filoxía da UDC, sem que este sofresse nenhuma alteração;
- (ii) Os textos deveriam adequar-se às habilidades linguísticas dos alunos;
- (iii) As obras deveriam apresentar variedade de gêneros textuais (dramaturgia, poesia, narrativa curta ou longa);
- (iv) Os livros tinham que, reconhecidamente, pertencer ao cânone das literaturas brasileira e portuguesa.

Diante da vasta quantidade de obras e autores da literatura brasileira e portuguesa, devido às suas trajetórias literárias consistentes, de modo a garantir que os autores e as obras escolhidos fossem indisputavelmente considerados canônicos, seguimos três regras, tendo como fundo o verbete de Duarte (2009) no *E-Dicionário de Termos Literários*, de Carlos Ceia (2009) para comprovar a canonicidade das obras selecionadas:

- (i) ser de uma obra e autor ratificado pela tríade: academia, crítica literária e mercado editorial, como sugerido por Bloom (*apud* Caribé, 2017: 23);
- (ii) haver recebido prêmios nacionais e internacionais;

(iii) haver sido traduzida para outros idiomas e para outras mídias, como a televisão e o cinema. Após a delimitação dos parâmetros a serem adotados para a execução do projeto, concluiu-se que as obras *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e os *Lusiadas*, de Luís de Camões, cumpririam todas as especificações determinadas. Adiante desenvolveremos a relação entre os princípios estabelecidos e as obras adotadas.

Uma das temáticas a ser abordada na disciplina ministrada era “Emigração, imigração e migração”. Com base no primeiro critério previamente estabelecido, o livro *Vidas Secas*, do autor brasileiro Graciliano Ramos, destaca-se como melhor opção para abordar o tema. Tendo em conta uma classificação periodológica, o romance de Graciliano umbica-se na chamada *Geração de 30* cuja principal característica é valorizar aspectos culturais das regiões Norte e Nordeste do Brasil, atuando sobretudo como instrumento de denúncia social. O descaso e abandono das áreas longe do litoral é revelado especialmente nos romances desta época. A obra *Vidas Secas*, concretamente, apresenta um elevado grau de tensão entre o “eu” e o mundo e explicita a condição de extrema pobreza e desamparo da família de *Fabiano*, o protagonista, diante dos eventos da natureza (seca) que definem o rumo das personagens. Ao mesmo tempo, a novela *Vidas Secas* respeita os segundo e terceiro critérios por nós estabelecidos, pois a narrativa é relativamente acessível para alunos do nível B1/B2, com a vantagem de apresentar termos específicos regionalistas, o que justifica a necessidade de discuti-los em aula destacando o contraste – aspecto intercultural – do estereótipo de natureza tropical.

Quanto ao quarto critério, *pertencer ao cânone da literatura em língua portuguesa*, Graciliano Ramos (1892-1953) foi um romancista, cronista, contista, jornalista, político e memorialista brasileiro do século XX; sua obra mais conhecida é *Vidas Secas*, publicada em 1938. Graciliano é considerado um dos maiores escritores brasileiros e importante representante do Romance de 30; sua obra *Vidas Secas* é uma das mais relevantes do acervo literário brasileiro, tendo sido várias vezes premiada: em 1962, recebeu o prêmio da Fundação William Faulkner (Estados Unidos) como livro representativo da Literatura Brasileira Contemporânea; e em 1964, os prêmios Catholique International du Cinema e Ciudad de Valladolid (Espanha), concedidos a Nelson Pereira dos Santos, pela adaptação para o cinema do livro *Vidas Secas*.¹⁰

A Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest)¹¹, que é responsável pela maior prova de acesso à mais importante universidade da América do Sul – a Universidade de São Paulo (USP), exige que os

¹⁰ <http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-acoas/mapeamento-cultural/alagoanos-ilustres/graciliano-ramos>

¹¹ A Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular) foi criada pela Universidade de São Paulo (USP) em 20 de abril de 1976. A Fuvest foi instituída para realizar o exame vestibular da USP, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Graduação da Universidade. Disponível em: www.fuvest.br. (Consultado em 09/03/2019).

candidatos leiam *Vidas Secas* desde 1990¹², segundo ano em que a Fuvest passou a divulgar uma lista de livros obrigatórios para a realização dessa prova. Graciliano Ramos também integra os programas dos cursos universitários de Letras da USP e de inúmeras outras universidades do Brasil.

Outra temática presente no programa da cadeira dizia respeito à “Cultura de Portugal”, tendo como meta desenvolver a habilidade dos estudantes para “narrar viagens e experiências do passado”. Assim, a obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, referência central da cultura portuguesa, encaixou-se perfeitamente no que se esperava ser trabalhado na cadeira.

Luís Vaz de Camões (1524/25(?)-1580) é reconhecido como o maior poeta português e uma das mais expressivas vozes renascentistas em língua portuguesa. A obra de Camões é o marco divisor entre a época arcaica e moderna; por isso, estudá-la é fundamental para compreender a evolução e o estado atual da língua portuguesa. *Os Lusíadas* são, sem sombra de dúvida, uma obra majestosa da literatura portuguesa por sua engenhosidade e arte, ademais de sua expressividade, importância histórica para Portugal, complexidade estrutural, erudição mitológica e fluência retórico-poética (Colombo, 2011). É indiscutível que *Os Lusíadas* são o representante mor do cânone em língua portuguesa, são também o símbolo nacional de Portugal, tanto que o “10 de junho” é o único feriado nacional que celebra o aniversário da morte de um poeta. A compatibilidade do programa com os nossos propósitos de pesquisa pareceu uma sinergia: era a oportunidade perfeita para que *Os Lusíadas* fossem estudados e discutidos no curso em que aplicamos os projetos.

O maior desafio enfrentado foi a questão linguística: a obra é datada de 1572, pelo que as marcas características do português não contemporâneo poderiam ser um fator dificultante no processo de compreensão leitora. Entretanto, pela particularidade linguística de nosso público-alvo (estudantes cuja L1 é o galego – idioma que compartilha as mesmas raízes com o português), achamos que a dificuldade poderia ser superada durante o desenrolar das aulas.

A obra é uma epopéia e, como tal, narra as ações, os feitos memoráveis de um herói histórico ou lendário por meio de versos. Desse modo, a escolha da obra cumpriria a critério três, garantindo assim a diversidade em termos de variação genológica textual. Cabe ainda referir que a escassez de tempo impediu que os estudantes procedessem à leitura integral da obra. Assim sendo, foram selecionados os seguintes cantos: Canto I: destacando os versos 19-41(Consílio dos Deuses); Canto III: destacando os versos 118-135 (Episódio de Inês de Castro); Canto IV: destacando os versos 94-104 (Episódio do Velho do Restelo); Canto X: destacando os versos 76-91 – (A Máquina do Mundo).

¹² Acervo Fuvest: <https://acervo.fuvest.br/fuvest/1990/man1990.pdf> (Consultado em 09/03/2019).

Uma vez comprovado que tanto as obras, como os autores pertenciam ao cânone da literatura em língua portuguesa e se adequavam aos restantes critérios previamente aclarados, o projeto pôde, portanto, ser desenvolvido. As tarefas foram desenhadas seguindo um percurso contemplando as etapas de *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura* (Willis & Willis, 2011).

3. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Os projetos desenvolvidos e descritos ao longo deste capítulo ancoram-se nos princípios da didática do ELBT e visam promover a comunicação oral, tomando textos literários canônicos em língua portuguesa como *input*. Através da reescrita destes acredita-se ser possível mobilizar diversos mecanismos que permitem “adaptar o ‘estrangeiro’ aos ditames da cultura de chegada” (Lefevre, 1997: 15). Desse modo, a leitura dos clássicos deve promover tanto o *input* linguístico à/ao aprendente, quanto ampliar o conhecimento que esses/essas têm da cultura na qual a língua-alvo está inserida, dando-lhe, assim, ferramentas para superar a interlíngua, um dos maiores desafios enfrentados pelo público-alvo desta pesquisa, como já especificamos no ponto 2.3 desta dissertação.

3.1.A curta-metragem como resultado

De modo geral, as tarefas têm carácter acional ao longo do processo, é dizer que elas são direcionadas para promover o protagonismo dos/das estudantes que deverão assumir o papel de agentes desde o ato inicial de leitura e tornar-se co-criadores de uma nova perspectiva de mundo adaptada à sua realidade. O mundo em que vivemos as pesquisas se tornaram multimodal e culturalmente complexas (Lane, 2012). Também Bateman (2012) destaca a urgência de estudar línguas associada à diferentes modos de comunicação. Segundo o autor:

Nowadays there is a considerable awareness of the necessity of studying language and language use in association with accompanying modes of communication. For example, whereas in the early 2000s one might have found studies of “the language of advertising” focusing solely on the linguistic component, corresponding studies now also consider visual contributions and attempt to describe and explain the interplay of the verbal and the visual in an integrated meaning-making artifact. This broadening of the targeted scope of analysis is echoed across the board in applied studies and has given rise to the consideration of multimodal corpora. Bateman (2012: 1)

No caso concreto deste trabalho, as tarefas foram desenvolvidas visando a realização de adaptações por meio da reescrita de textos do cânone literário previamente selecionados. Desse modo, os estudantes atuam de forma ativa e criativa na realização das tarefas. Em suma, no processo de reescrever para adaptar as obras, os estudantes têm de confrontar as diferentes competências linguísticas, revisitar as estruturas do idioma, além de produzi-lo e reproduzi-lo oralmente.

Assim, a sequência de tarefas pré-estabelecidas deverá resultar na filmagem de uma curta-metragem que será o produto final a alcançar. Este gênero filmico é bastante completo, pois estabelece conexões com o contexto do mundo contemporâneo, o qual revela que nossa cultura é “cada vez menos uma cultura dos livros e cada vez mais uma cultura do cinema, da televisão e da música popular” (Miller *apud*

Lefevere, 1997: 15). Ao mesmo tempo, gêneros audio-visuais apresentam a possibilidade de os/as estudantes desenvolverem tanto sua competência escrita, quanto a sua competência oral, além de expressar sua criatividade.

A seguir, exporemos as etapas de desenvolvimento do estudo de caso realizado. Vale a ressalva de que tratou-se de uma pesquisa aplicada cuja abordagem deu-se com base em sugestões de tarefas as quais incorporassem os textos literários canônicos às aulas de PLE. Através da realização das tarefas desenhadas para seletor grupo do curso de *Idioma 3* da *Faculdade de Filoloxía* da *UDC*, busca-se investigar especificamente a aplicabilidade das tarefas, diante da dificuldade apontada ao ensino de PLE através do cânone em língua portuguesa. Porque esta pesquisa está classificada como descritiva, cuidamos de mostrar e descrever as atividades que puderam ser realizadas com base na teoria discutida nesta dissertação. Por último, reforçamos que a releitura e a adaptação dos livros selecionados para a curta-metragem ocorreram ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2018/2019. A classe foi dividida em dois grupos, cada um com quatro estudantes.

3.2. Projeto: Releitura de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos

O projeto de releitura do livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos foi desenvolvido considerando que grande parte da execução das atividades deveriam ser realizadas fora do espaço de sala de aula. Isso porque, o tempo para elaboração nas aulas era limitado e buscou-se priorizar as discussões e a ampliação do conhecimento, ou seja, buscou-se dar enfoque naquilo que a/o estudante dificilmente conseguiria compreender sozinha/sozinho. As tarefas foram desenhadas e executadas de acordo com a disposição que poderá observada forma sintética na *Figura 2*. Entretanto, ao longo deste capítulo pretende-se desenredar e, ao mesmo tempo apresentar, as tarefas de modo individualizado, destacando quais foram o enfoque dado e descrevendo-as. Adianta-se que o resultado do processo culminou em um curta que as/os estudantes denominaram: *Vidas Secas Contemporâneas* onde elas/eles estabeleceram uma interessante relação entre a crise imobiliária vivida na Galiza com a trágica trajetória de Sinhá Vitória e Fabiano, protagonistas do livro *Vidas Secas*.

A metodologia para execução das tarefas privilegiou o clássico esquema de abordagem em três níveis (pré-leitura/leitura/pós leitura) e contemplou dez tarefas, sintetizadas na *Figura 2* em pequenas frases visando a objetividade do plano bem como as ferramentas de TICs usadas para execução do projeto.

Figura 2 – Sequência didática: adaptação de *Vidas Secas*

	FASE	TAREFAS
PRÉ-LEITURA	Preparação (professor)	- Seleção das obras de acordo com o objetivo do curso/atividade. - Pesquisa de materiais complementares: imagens, músicas, filmes etc. - Introdução dos estudantes à obra escolhida.
	Introdução	T1: Realização de um <i>brainstorming</i> T2: Discussão oral visando o levantamento de hipóteses a partir de perguntas pré-estabelecidas. T3: Produção de uma síntese escrita sobre o possível tema central do livro.
LEITURA	Aprofundamento	T4: Elaboração do <i>report</i> da leitura realizada. T5: Montagem de um glossário <i>online</i> no <i>Evernote</i> .
PÓS LEITURA	Consolidação	T6: Criação de mapas mentais através do <i>MindMaps</i> . T7: Debate oral, em grupo, sobre como será feito o planejamento da adaptação. T8: Criação de infografias através do <i>Canva</i> . T9: Escrita do roteiro, de modo colaborativo, através do <i>MeetingWords</i> .
	Representação	T10: Filmagem e edição da curta-metragem: <i>Vidas Secas Contemporâneas</i> .

Fonte: Elaborado pela própria autora

Para que se concretize o ELBT é importante determinar previamente a estrutura e finalidade das tarefas. Neste trabalho, apresentar-se-ão tarefas desenhadas para o desenvolvimento da leitura baseadas na estrutura básica da ELTB: *pré-leitura*, *leitura* e *pós leitura*, com foco no significado (Willis & Willis, 2007:05), como já foi explanado no subcapítulo 2.2 mais detalhadamente.

As três primeiras atividades planejadas para os estudantes são classificadas como tarefas de pré-leitura, pois têm o objetivo de proporcionar repertório suficiente para que eles iniciem a leitura sem grandes dificuldades para compreender o contexto, ampliando o seu conhecimento de mundo e, ao mesmo tempo, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de expressão oral, estabelecendo desde uma comunicação simples, a partir de suas experiências pessoais, até pensamentos mais complexos já

relacionados com o livro; além disso, todas as discussões deverão ser realizadas em LP garantindo um espaço importante de experiência e interação na língua-alvo.

A primeira tarefa consiste na realização de um *brainstorming*. Dentro da esfera da pré-leitura, a partir das livres associações de ideias relativas à obra a ser lida, essa tarefa tem a finalidade de verificar a familiaridade dos/das estudantes com o significado das palavras-chave concernentes ao tema em estudo: *migração, emigração e imigração*. Uma tarefa deste tipo permite, por um lado, direcionar a discussão a partir das definições partilhadas pelo grupo, valorizando suas experiências pessoais; e, por outro, abre aos/às alunos(as) a possibilidade de desbravarem algumas hipóteses de sentidos.

A forma para incorporar as tecnologias na realização desta tarefa é incentivando o uso dos aparelhos celulares pessoais para acessar a dicionários e enciclopédias *on-line* como forma de auxiliar a construção de um significado comum sobre o tema.

O recurso a estes aparelhos é uma excelente oportunidade para enfatizar a importância de consultar apenas páginas em português como forma de contribuir para a aprendizagem de PLE, bem como para reforçar a ideia aportada por Leffa (1996) quando defende que o uso do dicionário é essencial na sala de aula. Segundo o autor, quando se trata de leitura (nomeadamente de leitura intensiva), um leitor nunca deve ir adiante no texto sem saber exatamente o sentido das palavras que estão escritas; desse modo, é possível compreender a importância do conhecimento de cada palavra para a construção global do sentido.

Ao longo da realização desta tarefa, é significativo que não haja interferência da professora ou professor com finalidade de fazer correções de nível linguístico, mas antes que ela/ele busque identificar pontos que ainda precisam ser consolidados. Isso garante aos alunos e às alunas a oportunidade de se expressarem espontaneamente dado que um dos pontos mais importantes deste tipo de tarefa é permitir que o processo de contextualização ocorra a partir das experiências do/da leitor(a) em direção à leitura (e não ao contrário) no processo de construção de significado.

A segunda tarefa consiste na discussão oral com o objetivo de levantar hipóteses sobre o que a leitura da obra poderá reservar, partindo de perguntas-chave sobre as quais os/as estudantes devem discorrer, tais como:

1. *Quais motivos podem levar alguém a migrar ou a emigrar?*
2. *Que tipo de situação um migrante/emigrante está sujeito a enfrentar?*
3. *Que tipo de sensações e sentimentos podem ser associados a situação de migração/emigração?*

Desta forma, espera-se dar-lhes os estímulos necessários para acessar ao contexto da obra, sendo que a tarefa visa, mais uma vez, privilegiar a expressão oral ao mesmo tempo em que é uma forma de os/as estudantes começarem a voltar sua atenção (e expectativas) para o livro de Graciliano. A discussão inicial, ao redor das perguntas, deve ser executada em duplas; logo depois, as conclusões devem ser compartilhadas oralmente com toda a turma.

No que diz respeito a este estudo, vale a ressalva de que dentro do contexto de mundo desses /dessas estudantes a ideia de imigração é muito diferente da ideia aportada por *Vidas Secas*. A fome, a seca e a miséria são realidades muito distantes da do público-alvo; assim, por meio da discussão, torna-se possível ampliar seu repertório cultural a respeito do tema. Como forma de complementar a construção de sentido sobre o tema central de *Vidas Secas*, será preciso que a professora/professor traga informações complementares como imagens, vídeos e músicas para que os/as estudantes alcancem essa realidade tão distante da deles/delas. Como material complementar sugerem-se imagens/fotografias do sertão brasileiro (facilmente encontradas na internet) ou mesmo a partir de fotografias de autores consagrados como Sebastião Salgado; a apresentação de um trecho da longa metragem *Morte e vida severina*, baseada na obra homônima de João Cabral de Melo Neto¹³, outro grande nome da literatura regionalista brasileira, e a música *Asa Branca*¹⁴, de Luiz Gonzaga.

Vale destacar que a professora ou professor deverá destacar a polissemia presente no título *Vidas Secas*, de modo a levar os estudantes a compreenderem duas acepções para a palavra “secura”: a que se refere à seca externa, do ambiente geográfico em que vivem as personagens (sertão brasileiro) e a que se refere a seca interna, pois as personagens são caracterizadas pela ausência de complexidade de pensamentos. Após toda a discussão e exposição de diversos aspectos relacionados com a obra, a terceira tarefa consiste na realização de uma síntese sobre o tema central do livro, a partir das ideias discutidas em sala de aula, devendo ser solicitado aos/às estudantes que formem duplas e escrevam uma breve síntese (usando no máximo 50 palavras) antecipando o conteúdo do livro. Após todas as discussões a respeito do significado do tema, as possibilidades de entendimento são ampliadas e será preciso escolher uma única hipótese que melhor possa definir um sentido possível para a entrada na leitura.

As tarefas 4 e 5 compreendem a segunda etapa de desenvolvimento do projeto a qual consiste na realização da leitura em si. A técnica recomendada para a realização da leitura coletiva é o *report* (Willis & Willis, 2011), pois é a forma de garantir a leitura global da obra. É uma excelente opção quando o tempo para realizar um estudo mais amplo da obra é limitado. O *report* consiste na realização da leitura

¹³ Falcão, M. *Morte e Vida Severina em Desenho Animado* (2010) disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>

¹⁴ Gonzaga, L & Teixeira, H. *Asa Branca* (1974) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zsFSHg2hxbc>

de forma compartilhada, ou seja, cada estudante lê três ou quatro capítulos da obra e, em seguida, reporta ao colega o que foi lido. O compartilhamento deve ser feito seguindo a sequência que aparece no livro e para que a tarefa seja bem sucedida, a leitura individual de um trecho só deve ser feita depois de o/a estudante ter ouvido o *report* da parte anterior. Desse modo, ele terá informações para imergir na leitura da parte que lhe cabe.

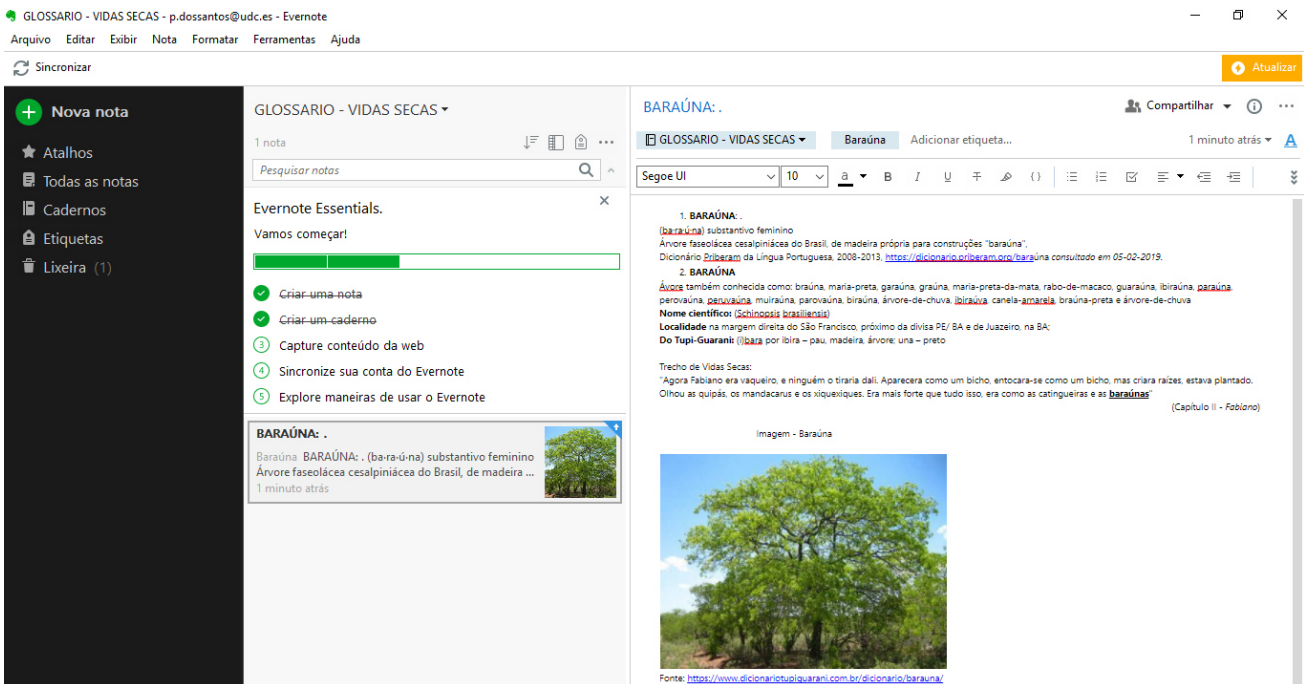
Esta tarefa parece simples, mas exige que os/as alunos(as) assumam uma postura ativa, colaborativa e criativa no processo de leitura. É novamente a expressão oral que é valorizada nesse tipo de abordagem e, mais do que isso, esta tarefa requer comprometimento e cooperação dos colegas, já que se uma apresentação falhar, tal comprometerá a compreensão do colega. Na verdade, a tarefa é bastante sofisticada, pois ao reportar, a/o estudante deve, primeiro, compreender o que leu; em seguida, expressar a informação com clareza, tendo igualmente que compreender o que o colega anterior (que não é falante nativo) narrou.

O sucesso de uma atividade como esta depende muito do grau de comprometimento dos estudantes. Não se trata apenas de receber uma boa nota, mas sim de cooperar com a/o colega. Ademais, tanto a compreensão oral, quanto a compreensão leitora são trabalhadas quase que simultaneamente por meio desta atividade. Por último, como forma de dinamizar a apresentação, tornando-a mais desafiadora e garantindo um grau de atenção elevada por parte dos estudantes, sugere-se que a última frase usada pelo colega sirva de gancho para o início da apresentação seguinte.

A quinta tarefa relaciona-se com a criação de um glossário *on-line* pelos/pelas estudantes, de forma colectiva, durante o processo da leitura, com auxílio do *Evernote*¹⁵, um aplicativo gratuito. Essa TIC é bastante versátil e apresenta uma interessante forma de dispor as informações: para além de simplesmente criar verbetes, é possível colar imagens, *links* de *sites* e outras informações correspondentes a um termo, facilitando, assim, a sua compreensão. O glossário pode ser atualizado constantemente e o acesso às palavras identificadas é aberto, como é possível observar na *Figura 3*.

¹⁵ <https://evernote.com/intl/pt-br/>

Figura 3 – Glossário Evernote: *Vidas Secas*



Fonte: Elaborado pela autora

Essa forma de disposição do glossário facilita a progressão da leitura, pois muitas palavras repetem-se ao longo do texto e, além disso, muitas delas são termos específicos da região nordeste brasileira, logo as imagens auxiliam a compreensão dos termos e, ao mesmo tempo, possibilitam a ampliação do repertório vocabular do/da aprendiz. Este tipo de tarefa serve como base para a ampliação e exploração de atividades nas aulas de PLE que visem trabalhar aspectos relacionados com registros regionalistas, ou seja, palavras e expressões fora do que é denominado “norma padrão”.

Na esfera da pós-leitura, as tarefas a seguir visam a consolidação da leitura e do projeto em si. Após a realização destas, as/os estudantes estarão aptos a realizar a adaptação. Assim sendo, a sexta tarefa dará início a essa consolidação a partir da criação de *Mapas Mentais*, os quais são maneiras de fixar informações. De acordo com o criador desta técnica, Tony Buzan (1996), os *mapas mentais* são ferramentas de pensamento que permitem refletir para o exterior o que se passa na mente daqueles que o produzem. Além disso, é uma forma de organizar os pensamentos, utilizando, assim, o máximo das capacidades mentais dos indivíduos. Mais do que isso, a exteriorização dos pensamentos, por meio de mapas mentais, permite tanto ao/à professor(a) quanto aos/às estudantes verificar as suas ideias a respeito de um tema central

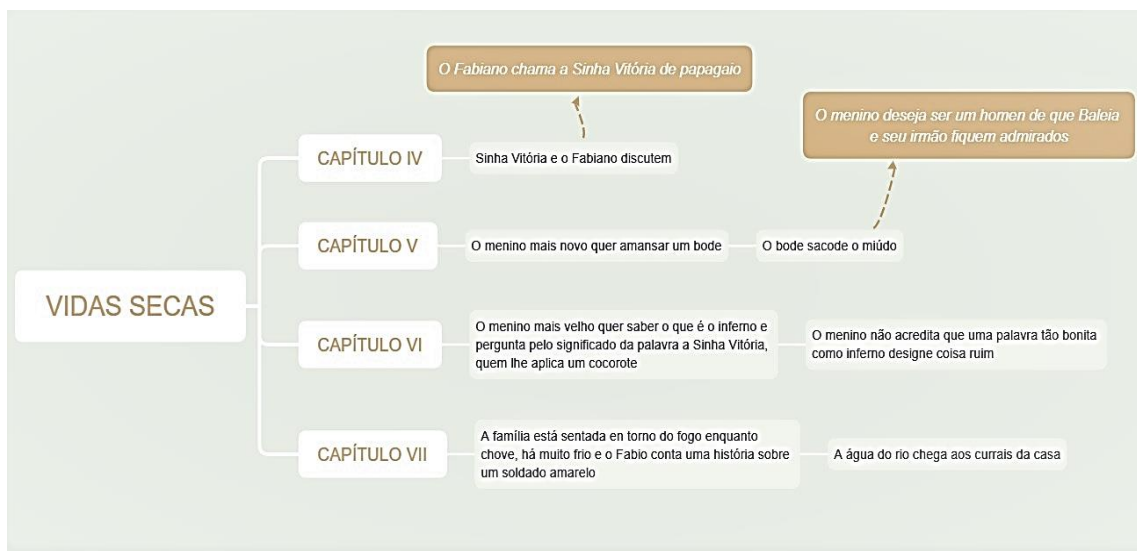
Ainda de acordo com o autor, esse método de ensino possui alguns componentes como os tópicos com seus conteúdos, símbolos, palavras e desenhos. Por ser uma ferramenta de pensamento, um mapa mental pode ser construído independentemente de qualquer tecnologia, ou seja, pode ser desenhado manualmente; entretanto, para sermos coerentes com a opção tomada pelo recurso às TIC, optamos

por utilizar um aplicativo como forma de auxiliar os/as estudantes a construírem mapas mentais das leituras realizadas.

O programa escolhido foi o *x-mind*¹⁶; recorrendo a ele, os/as estudantes devem elaborar um mapa mental dos capítulos, de modo a sintetizar o conteúdo previamente lido. A aplicação também é gratuita e apresenta sugestões de diversas formas pré-estabelecidas para construir um mapa mental; assim, os/as estudantes só têm de preocupar-se em sintetizar as informações mais relevantes de cada capítulo e relacioná-las numa sequência narrativa de acontecimentos da maneira como lhes convier.

A *Figura 4* é um exemplo de mapa mental realizado a partir dos blocos de capítulos lidos: por meio de expressões-chave, os principais pontos de cada capítulo da narrativa poderão ser sintetizados, contribuindo muito para a efetivação da leitura compartilhada.

Figura 4 – Mapa mental *Vidas Secas*: diversos capítulos



Fonte: Elaborado pela autora

¹⁶<https://www.xmind.net/>

Já a *Figura 5* mostra um mapa focado na apresentação mais detalhada de um único capítulo:

Figura 5 – *Mapa mental/Vidas Secas: capítulo específico*



Fonte: Elaborado pela autora

Ambas as formas de mapas mentais podem ser aceites, visto que o objetivo da criação de mapas é justamente tentar plasmar o que cada leitor captou durante a leitura. Vale a ressalva de que a capacidade de síntese é uma habilidade bastante sofisticada quando se trata de leitura, ainda mais em LE. Entendemos, portanto, que este tipo de tarefa pode estimular essa habilidade.

A sétima tarefa deverá ser o início do processo de adaptação e releitura da obra. Novamente por meio de uma discussão oral em grupos, relaciona-se o texto à realidade, buscando estabelecer conexões entre elementos presentes na obra e a realidade dos/das estudantes, tendo em conta questões como as sugeridas abaixo:

- 1.** *Quais são as formas de migração/imigração ou emigração na atualidade?*
- 2.** *De que modo a ideia de “Vida Seca” pode ser vista sob o olhar contemporâneo?*
- 3.** *O que nos desumaniza ou nos animaliza na sociedade contemporânea?*
- 4.** *Identifique alguma(s) situação(ões), na atualidade, em que as famílias precisem migrar de suas casas contra sua vontade.*
- 5.** *Por que de Vidas Secas pode ser considerado uma obra digna de pertencer ao cânone literário brasileiro?*

Neste momento, a discussão pode conduzir para qualquer direção a depender da realidade de cada grupo. No que diz respeito a este estudo de caso, destacaram-se alguns problemas sociais da realidade galega que puderam ser relacionados com o livro de Graciliano Ramos, como por exemplo a dificuldade atual sentida na Galiza relacionada com o mercado imobiliário. Muitas famílias têm dificuldades para pagar a hipoteca das casas compradas nas cidades maiores e são obrigadas a pagarem aluguel, o que implica que, diante de alguma dificuldade com o pagamento deste, sejam obrigadas a mudar para uma casa de valor mais baixo. Segundo os/as estudantes, esse tema contempla diversos aspectos relacionados com a obra *Vidas Secas*; por isso, este tema foi escolhido para ser apresentado como assunto central da curta-metragem a realizar.

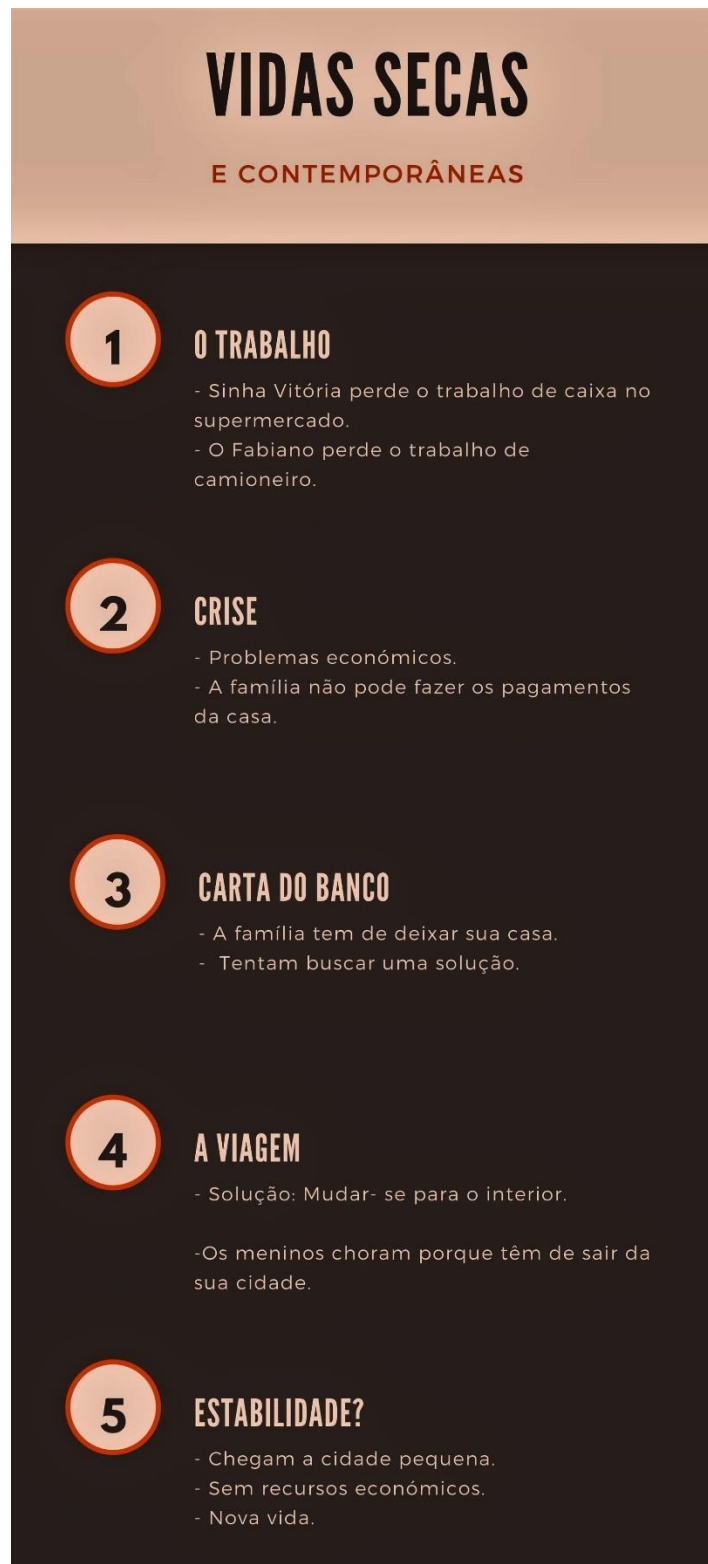
A oitava tarefa recai sobre a criação de uma infografia como forma de sistematizar e planejar o roteiro. Essa forma de síntese é mais visual e auxilia na manutenção do foco no tema e na sequência previamente planejada ao longo do processo de escrita do roteiro, que será a próxima tarefa. Essa forma de organização, será um guia durante a escrita do roteiro. Mais uma vez, a habilidade de síntese é exigida, agora em outro nível, não mais individual, mas colectivo; não mais sobre os capítulos lidos, senão também sobre os capítulos ouvidos.

Esse tipo de tarefa pode ser feita manualmente, mas no caso concreto recorreremos às TIC como forma de diversificar os recursos usados em aula e de facilitar a criação do iconograma. A ferramenta sugerida pode ser encontrada no *site* do *Canva*¹⁷ e é gratuita; por meio dela é possível montar diversas formas de apresentação. Além disso, apela ao lúdico visto que permite a diversidade no uso de TIC de modo que a atividade seja menos monótona.

A *Figura 6* representa a iconografia criada para este estudo de caso, a qual se organiza em cinco passos que devem relatar a sequência em que os fatos aparecem na narrativa. Trata-se de uma estrutura primária e básica que dará suporte à escrita do roteiro para a curta-metragem.

¹⁷ https://www.canva.com/pt_pt/criar/infografico/

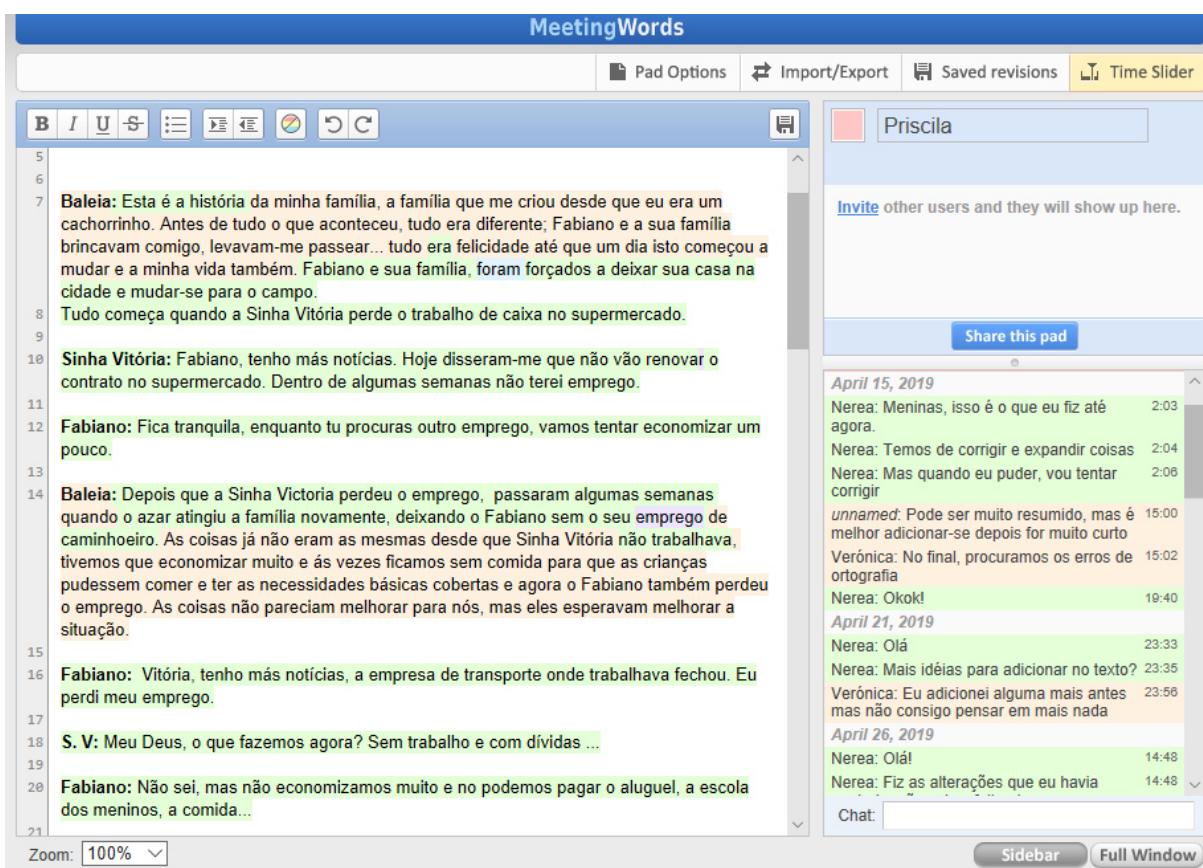
Figura 6 – *Esquema infográfico: Vidas Secas*



Fonte: Elaborado pela autora

A nona tarefa consiste em escrever o roteiro através do programa *meetingwords*⁸. A ferramenta é muito interessante para esse tipo de trabalho, pois por meio dela é possível escrever de forma colaborativa e quase que simultânea. Uma das vantagens desse aplicativo prende-se com as possibilidades de avaliação, pois não negligencia a participação individual, é dizer, por meio da adoção de cores diferentes para cada autor, é possível verificar e avaliar os trechos escritos por cada participante do grupo, bem como inferir as necessidades individuais de cada estudante. *Meetingwords* é uma excelente ferramenta inclusive para acompanhar a progressão do texto, como pode ser visto na *Figura 7*.

Figura 7 – Processo de escrita do roteiro *Vidas Secas*



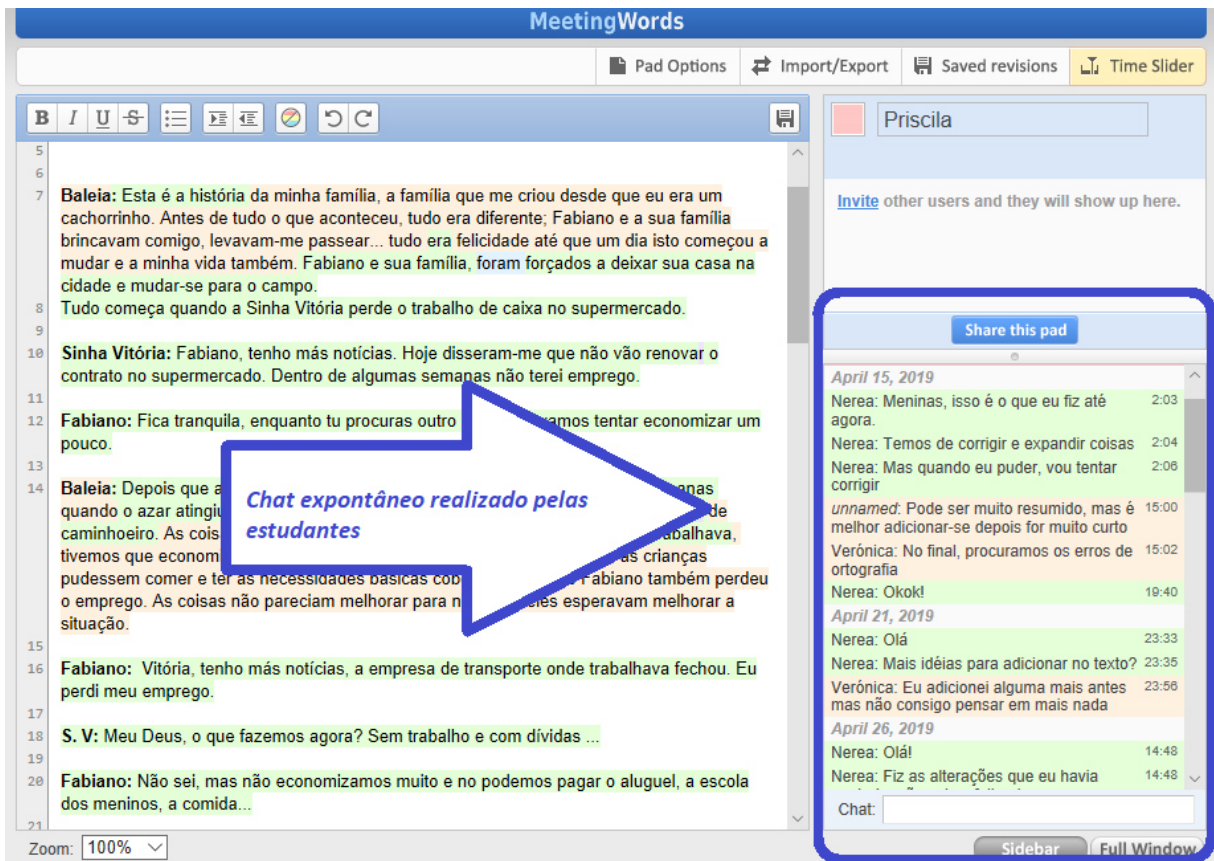
Fonte: Elaborado pela autora

Além disso, há um espaço para *chat* pelo qual os/as participantes do projeto podem conversar e negociar elementos do texto, ficando tudo registrado num único lugar acessível a qualquer momento

⁸ <https://meetingwords.com/>

Outro ponto relevante é a divisão entre os espaços de *chat* e de produção final (o texto em si); por exemplo, é possível trabalhar aspectos relacionados com a linguagem escrita e suas demandas. Além disso, estimula-se a prática de conversa espontânea (a qual é muito próxima da oralidade) como é possível ver na *Figura 8*.

Figura 8 – Processo de escrita do roteiro *Vidas Secas: chat*



Fonte: Elaborado pela autora

O recurso ao *chat* é muito rico e permite diversas formas de inferências. Daí, o professor poder desenvolver várias atividades que envolvam a oralidade e a escrita, como, por exemplo, contrastar duas formas de expressão da língua. Ademais, o *chat* é algo familiar aos/às jovens estudantes visto que essa forma de se comunicar tornou-se a principal forma de interação entre os jovens contemporâneos, evidenciando, portanto, a relação entre a aula de PLE e o contexto de mundo real no qual o estudante está inserido. O roteiro integral encontra-se no *Anexo 1* desta dissertação.

Finalmente, a décima tarefa incide sobre a realização da filmagem da curta-metragem. É preciso dar algumas instruções técnicas para a execução da filmagem como, por exemplo, obtenção de permissões para o local de filmagem; tipo de material de filmagem necessário; duração da curta-metragem, etc. É importante destacar que nosso objetivo era que a curta-metragem tivesse qualidade linguística e

comunicativa, apresentasse explicitamente elementos culturais extraídos com base no processo de leitura e expressasse, com criatividade, a releitura da obra canônica vinculada à realidade contemporânea. Trataremos mais detalhadamente dos resultados desta tarefa na interpretação dos resultados desta pesquisa.

3.3. Projeto: Releitura de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões

O projeto de releitura do livro *Os Lusíadas* de Luís de Camões também foi desenvolvido considerando que a maior parte da execução das atividades deveriam ser realizadas fora da sala de aula pois, como já dissemos, o tempo para elaboração nas aulas era limitado e buscou-se priorizar as discussões e a ampliação do conhecimento, ou seja, buscou-se dar enfoque naquilo que a/o estudante dificilmente conseguiria compreender sozinha/sozinho. Desse modo, as tarefas foram desenhadas e executadas de acordo com a disposição a qual poderá observada forma sintética na *Figura 9*.

Ao longo deste capítulo pretende-se apresentar as tarefas de modo singularizado, destacando qual foi o enfoque dado em cada uma e descrevendo-as. Adianta-se que o resultado do processo culminou em um curta que as/os estudantes denominaram: *Bolsonaro e a Máquina do Mundo*, a releitura partiu do Canto X da obra de Camões onde elas/eles estabeleceram uma interessante relação entre a previsão fatalista sobre as consequências das “descobertas” das terras feita por Vasco da Gama, com as consequências fatalistas de como seria o governo de Jair Bolsonaro.

Do mesmo modo, a metodologia para execução das tarefas privilegiou o clássico esquema de abordagem em três níveis (pré-leitura/leitura/pós leitura) e contemplou dez tarefas, sintetizadas na *Figura 9* em pequenas frases visando a objetividade do plano bem como as ferramentas de TICs usadas para execução do projeto.

Figura 9 - Sequência didática: Adaptação de *Os Lusíadas*

	FASE	TAREFAS
PRÉ-LEITURA	Preparação (professor)	- Seleção das obras de acordo com o objetivo do curso/atividade. - Pesquisa de materiais extra: imagens, músicas, filmes etc. - Introdução dos estudantes à obra escolhida.
	Introdução	T1: Realização de um <i>brainstorming</i> . T2: Realização, através do <i>Kahoot!</i> , de um jogo de <i>verdadeiro ou falso</i> . T3: Discussão oral em torno do gênero textual da obra.
LEITURA	Aprofundamento	T4: Elaboração do <i>report</i> da leitura realizada. T5: Montagem de um glossário <i>online</i> no <i>Evernote</i> .
PÓS LEITURA	Consolidação	T6: Transposição do gênero textual (poético → prosa). T7: Debate oral, em grupos, e escolha do canto a ser adaptado. T8: Criação de iconografias através do <i>Canva</i> . T9: Escrita do roteiro, de modo colaborativo, através do <i>MeetingWords</i> .
	Representação	T10: Filmagem e edição da curta-metragem: <i>Bonsonaro e a Máquina do mundo</i> .

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira tarefa, enquadrada no âmbito da pré-leitura, deve ser, mais uma vez, um *brainstorming*. Essa primeira discussão a respeito da obra é fundamental para identificar o que os estudantes sabem sobre a obra ou o autor. Desse modo, a professora ou professor poderá conduzir a atividade direcionando-a para aquilo que mais precise de ser esclarecido.

A fim de garantir que a contextualização a respeito da obra seja realizada de forma efectiva, sugere-se a apresentação do documentário sobre o livro *Os Lusíadas*, da série denominada *Grandes Livros*¹⁹, produzido pela Companhia de Ideias e divulgado pela ©RTP – Rádio e Televisão de Portugal –, disponível na *internet* de forma gratuita. A segunda tarefa, portanto, está vinculada ao documentário previamente assistido. Consiste em uma pequena competição de conhecimentos sobre o documentário para garantir que os/as estudantes compreenderam as principais informações sobre o contexto da obra, bem como sobre o autor da mesma. Assim, por meio de um jogo no formato *verdadeiro ou falso*, disponível através do aplicativo *Kahoot!*²⁰, busca-se introduzir aspectos históricos e linguísticos de forma leve e lúdica. O documentário é muito rico e apresenta informações relevantes para compreensão global da obra. *Kahoot!* é uma plataforma de criação de questionários, pesquisas e quizzes, baseado em jogos com perguntas de múltipla escolha, que permite aos educadores e estudantes investigar, criar, colaborar e compartilhar conhecimentos. Funciona em qualquer dispositivo tecnológico conectado à internet. Kahoot! é uma ferramenta de avaliação gratuita na Web que permite o uso de *quizzes* na sala de aula e que ajuda a ativar e a envolver os alunos em discussões. A lista de perguntas usadas no âmbito deste projeto encontra-se no *Anexo 2* desta dissertação e é um importante guia para acessar o complexo contexto da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões.

Ainda à volta do contexto de obra, a terceira tarefa promove uma discussão em torno das características do gênero textual ao qual a obra pertence. Em duplas, realiza-se uma pesquisa no celular pessoal dirigida por três perguntas que funcionam como guia para que se aclare o gênero escolhido por Camões para compor sua obra-prima:

1. *O que é uma epopeia?*
2. *Qual a importância do gênero épico no contexto literário?*
3. *Qual obra épica você conhece ou já ouviu falar?*

Após discussão nas duplas, as/os estudantes têm de chegar a uma definição única para apresentar à turma. Desse modo, é possível garantir que o conhecimento sobre o gênero seja compartilhado entre todos, visto que esse ponto é essencial para a construção de sentido da obra.

A quarta tarefa consiste no compartilhamento da leitura dos cantos previamente selecionados com toda a classe por meio do *report*. A narração deverá obedecer à ordem de aparecimento dos cantos e garantir que, ao iniciar a leitura individual, a pessoa tenha ouvido o trecho que lhe antecedia. Mais uma vez

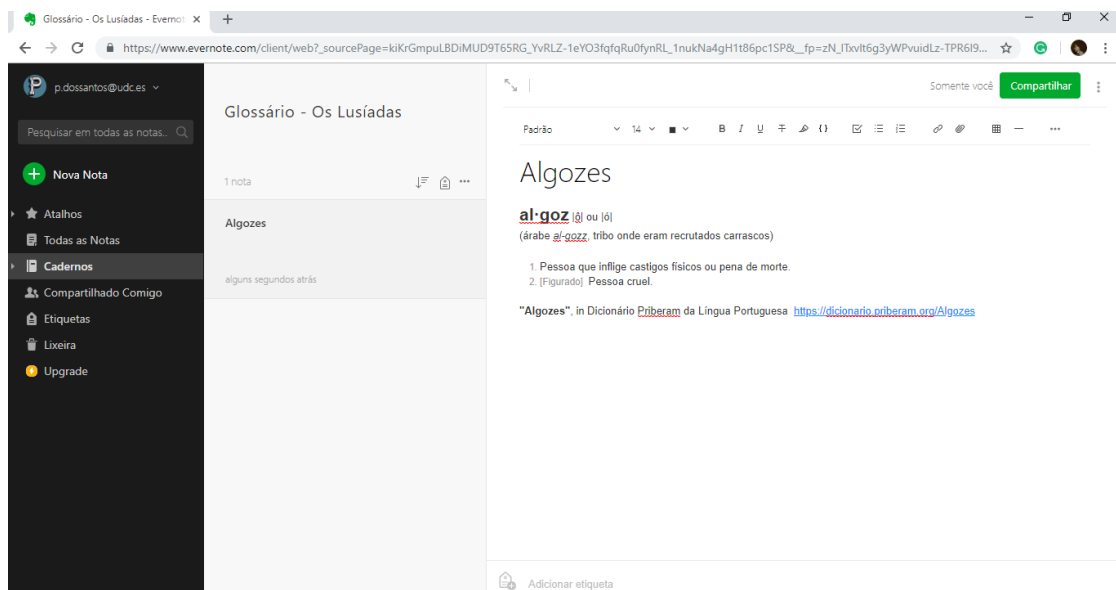
¹⁹ Osório, J. (2009). *Grandes Livros – Os Lusíadas*. Lisboa: Companhia de Ideias. Disponível em: <http://www.rtp.pt/programa/tv/p25025/e5> Consultado em 10/01/2019

²⁰ <https://kahoot.com>

destacamos a complexidade envolvida nesta tarefa, ainda mais tratando-se de um poema épico. Face a tal, o que propomos é que seja feita uma tradução intergênero (ou seja, que se transforme a narrativa em verso em prosa narrativa) e interlinguística (i.e., que se proceda a uma atualização da língua original da obra, característica do português do século XVI). O compartilhamento da leitura deve ser feito e apresentado semanalmente, seguido, sempre, por uma discussão sobre o contexto, bem assim como por uma explanação de dúvidas de vocabulário e/ou de compreensão que possam acometer os estudantes. Este momento de compartilhamento é fundamental para alinhar as leituras e tranquilizar os estudantes diante de uma obra tão complexa como *Os Lusíadas*.

A quinta tarefa consiste na construção de um glossário, uma excelente forma de compartilhar conhecimento sobre o vocabulário desconhecido e respetivos significados. Da mesma forma que na *Tarefa 5 do Projeto Vidas Secas*, os/as estudantes também deverão elaborar um glossário coletivo *online* com o auxílio do programa *Evernote*, durante o processo de leitura individual. Esse recurso deve ser constantemente atualizado e todos têm de ter acesso às atualizações. A *Figura 10* é um exemplo de como isso pode ser feito.

Figura 10 – Glossário Evernote: *Os Lusíadas*



Fonte: Elaborado pela autora

A sexta tarefa consiste na passagem da narrativa em verso para prosa narrativa. Entendemos que esta tarefa atende tanto a necessidade de verificação de compreensão leitora, quanto a necessidade de corrigir aspectos relacionados com a escrita. É a primeira etapa para facilitar a realização da adapção da obra, visto que trata-se de recontar algo que já havia sido dito. De novo, destaca-se que a habilidade de síntese das ideias principais do texto é privilegiada nesta tarefa. Ao mesmo tempo, é possível identificar as necessidades pontuais, especificamente decorrentes de fenômenos de transferência linguística, que constantemente aparecem nos textos dos estudantes, como é possível observar na *Figura 11*:

Figura 11 – Resumo e possíveis inferências linguísticas

RESUMO DO CANTO X

O canto décimo começa na **Ilha** dos Amores onde, por ação de Venus e Cupido, receberão o **premio** do seu **esforço**. Ali Tétis e as Ninfas **ofrecem** um banquete aos marinheiros portugueses. O poeta, Camões, faz uma invocação a Calíope e uma Ninfa canta profecias sobre as futuras **victórias** dos portugueses no Oriente. A seguir, Tétis conduz a Vasco da Gama ao cume de um monte para lhe revelar a Máquina do Mundo, que tem forma de orbe, e lhe mostra os lugares onde chegará o **imperio** português. Neste momento, Vasco da Gama vê o que só aos Deuses é dado ver. Depois, Tétis despede-se dos navegadores que embarcam para a **Patria**. O poeta finaliza este canto **recursando** continuar porque considera que as pessoas não **tenhem** capacidade para apreciar a **sua poesia**, que as descreve como uma “gente surda e endurecida”. Também manifesta grande desencanto pela decadência de Portugal, que vive numa “apagada e vil tristeza”. Conclui com uma exortação ao Rei D. Sebastião, único que pode continuar a glória dos portugueses.

Legenda de correção:

- = Influência da grafia ou do léxico do galego e/ou espanhol
- = Acentuação gráfica
- = Conhecimentos linguísticos

Fonte: Elaborado pela autora

No pequeno trecho apresentado é possível identificar os pontos que precisam ser trabalhados pontualmente. Seria possível aprofundar na verificação da interferência da L1 e trabalhar os determinados aspectos da fonética da língua portuguesa ou sintáticos e, etc.

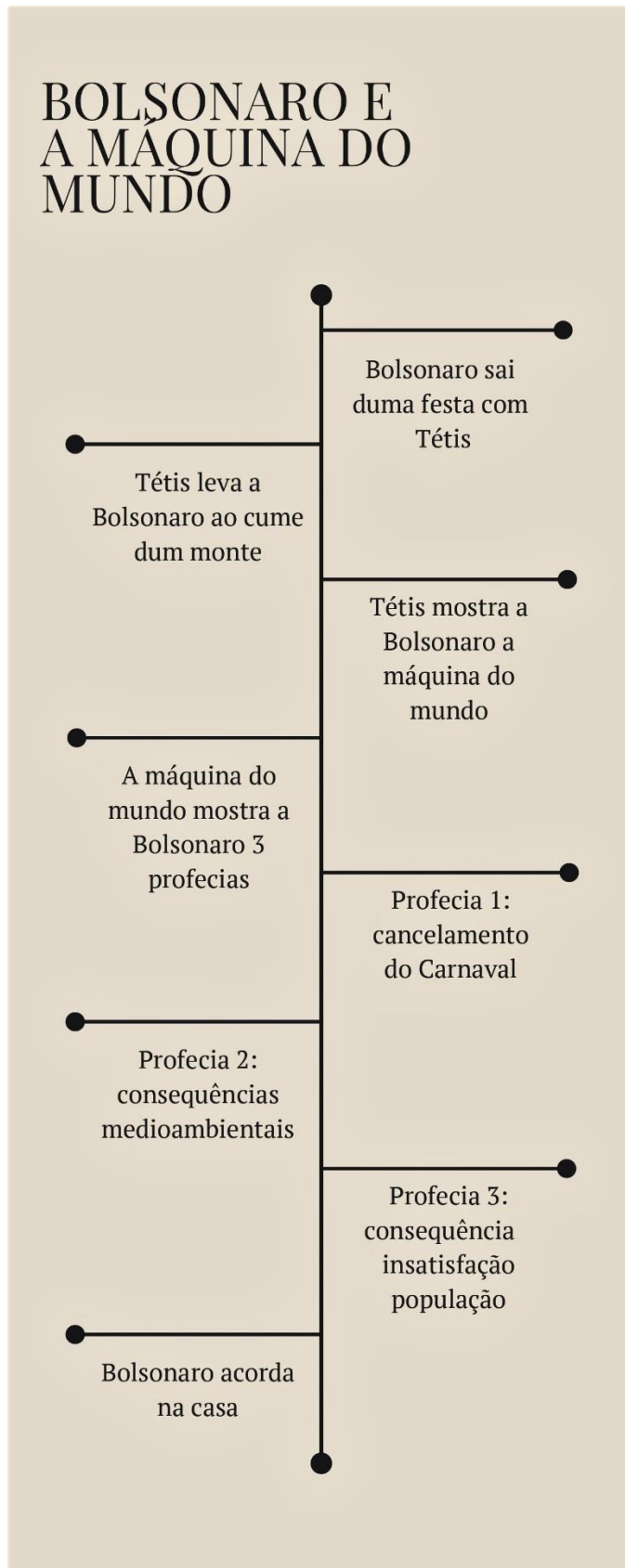
A sétima tarefa consiste na discussão oral em sala de aula visando organizar e alicerçar o roteiro; para isso, os/as estudantes têm de definir qual trecho lido servirá de base para ser feita a adaptação. A discussão realiza-se em torno da questão:

“De que modo a ideia central do trecho pode ser associado ao nosso contexto de mundo atual?”.

No que diz respeito a este estudo de caso, a parte que mais chamou a atenção dos/das estudantes foi o Canto X, mais especificamente o trecho em que Tétis mostra a Vasco da Gama as consequências de suas ações. Em resposta à pergunta central enunciada acima, os estudantes relacionaram as previsões de Tétis com as previsões catastróficas do governo Bolsonaro no Brasil.

Já na oitava tarefa será planejar a sequência narrativa antes de que as/os estudantes escrevam o roteiro em si. Essa reflexão prévia é fundamental para que a coerência da história não se perca, por isso, criar uma iconografia da história é tão importante, assim fica estabelecido um mapa o qual todos poderão ter acesso para que não se percam no momento de se escrever o roteiro. O resultado da síntese visual da releitura realizada pode ser visto na *Figura 12*:

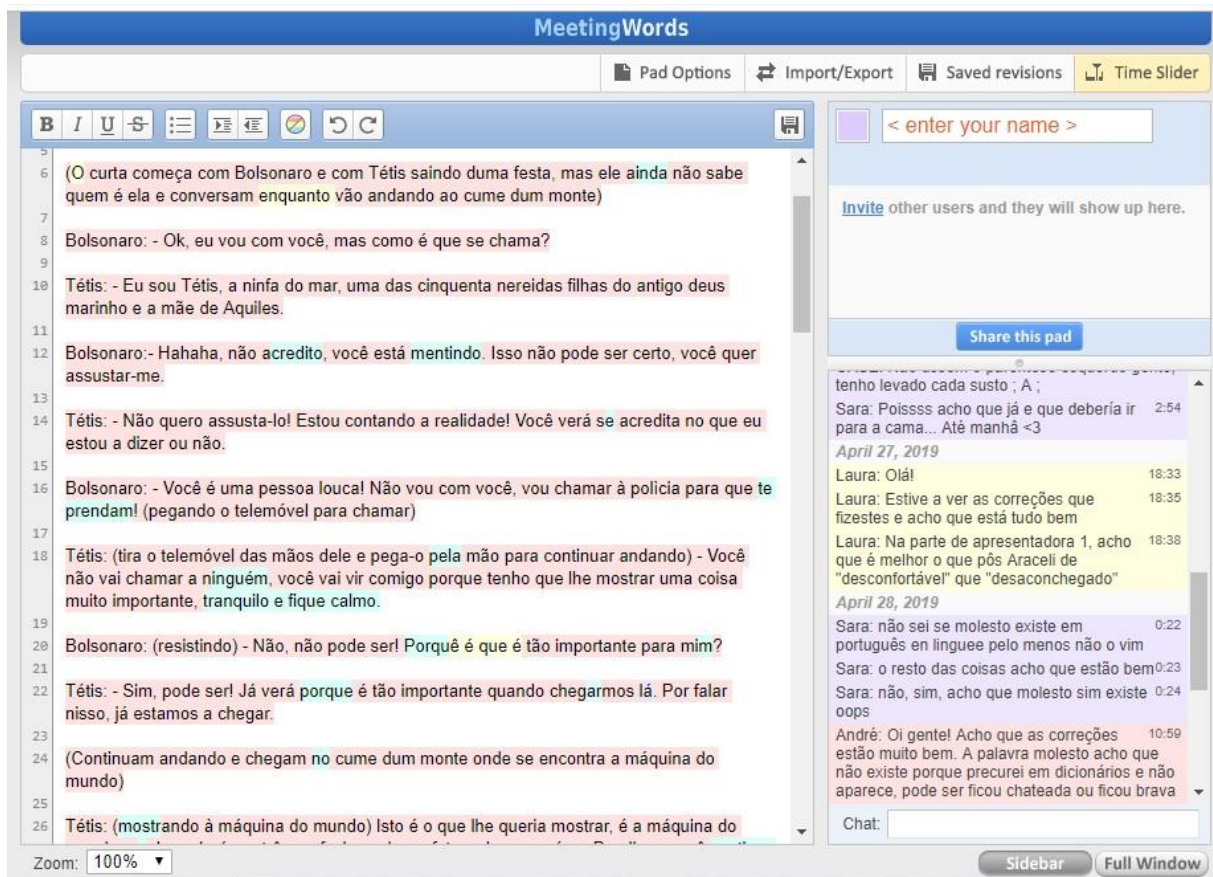
Figura 12 - Infográfico: Os Lusíadas



Fonte: Elaborado pela autora

Após o planejamento, é possível, por fim, começar a nona tarefa que consiste em escrever o roteiro. Este deverá ser escrito também de forma colaborativa por meio do programa *MeetingWords*. As razões para a escolha desta ferramenta foram já explicitadas na descrição da nona tarefa do projeto *Vidas Secas*, mas em síntese, nos chama a atenção a possibilidade de visualizar o discurso oral, por meio do *chat*, bem como de identificar a participação individual no trabalho coletivo, como evidencia a *Figura 13*:

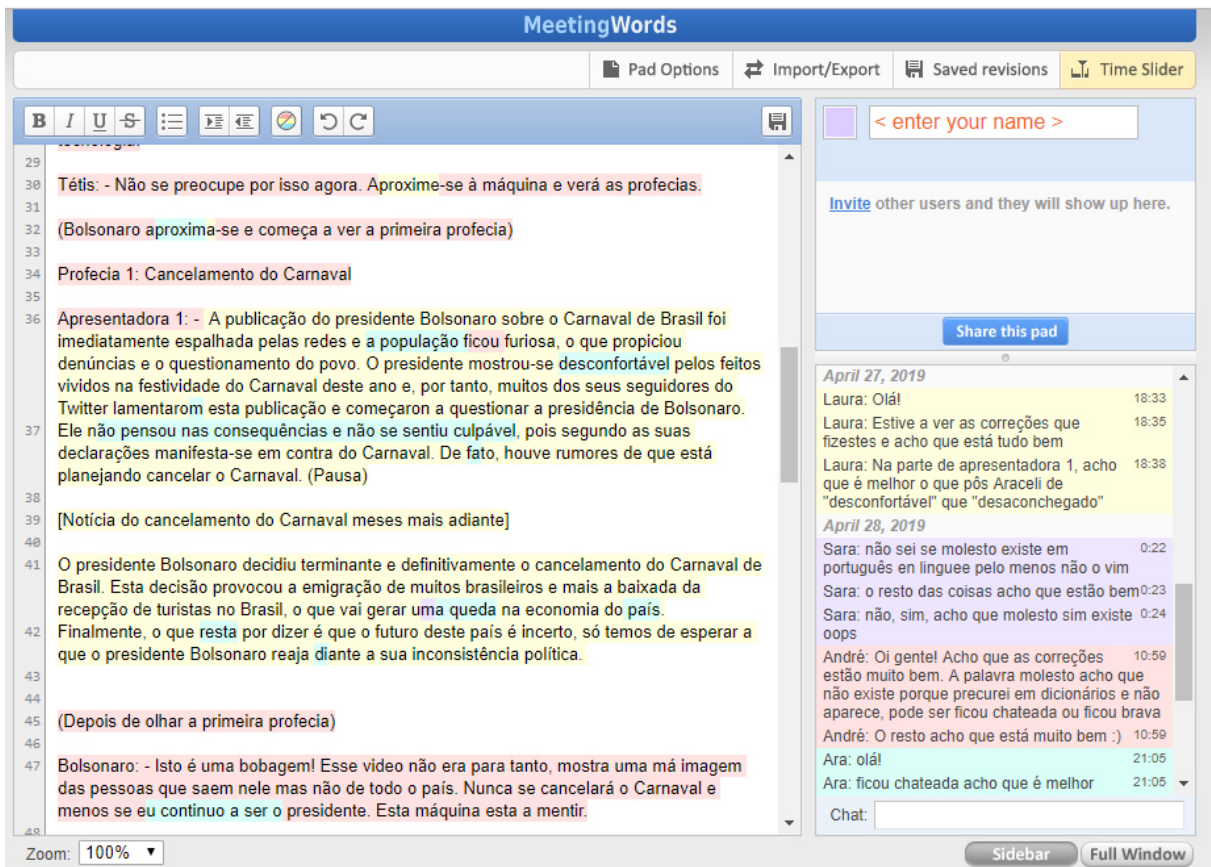
Figura 13 – Processo de escrita do roteiro *Os Lusíadas* I



Fonte: Elaborado pela autora

É possível observar que o estudante identificado pela cor rosa destaca-se na elaboração do roteiro. Entretanto, é possível perceber a interação dos outros estudantes a partir do *chat*. Esta ferramenta permite ao/à professor(a) acompanhar e perto o trabalho realizado pelos estudantes, considerando, ou não, as propostas que eles apresentam e, talvez mais importante, guiando os estudantes para que não deixem de usar efetivamente a língua-alvo, dado ser esse o objetivo fundamental de todas estas tarefas. Evidencia-se que a estudante identificada em azul participa da discussão e das correções, mas não produz texto próprio, enquanto a estudante identificada em roxo apenas participa da discussão, como é possível observar na *Figura 14* na página seguinte:

Figura 14 – Processo de escrita do roteiro *Os Lusíadas* II



Fonte: Elaborado pela autora

Na décima e última tarefa, trata-se de filmar a curta-metragem. É importante que a professora ou o professor responsável pelo projeto dê algumas instruções técnicas para a execução da filmagem, como por exemplo tempo total do filme e outros pontos que achar relevante. No que diz respeito a este estudo de caso, o roteiro final criado a partir de *Os Lusíadas* encontra-se no *Anexo 3* desta dissertação. Trataremos mais detalhadamente do que diz respeito a este estudo em si nas considerações finais sobre este trabalho.

4. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Após a finalização dos projetos, é possível refletir a respeito da aplicabilidade da abordagem ELBT quando o objetivo é usar textos pertencentes ao cânone das literaturas brasileira e portuguesa para o contexto de ensino-aprendizagem de PLE. Para a interpretação dos dados recolhidos e dos resultados da pesquisa realizada, socorremo-nos da técnica da análise do conteúdo (Richardson, 1999) a qual consiste numa análise feita a partir dos símbolos, palavras, temas, expressões e frases na tentativa de verificar as tendências dos textos na busca da construção de sentido adequado ao conteúdo. Igualmente tivemos em conta a perspectiva exposta por Bardin (2004), segundo a qual a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens, obter indicadores não necessariamente quantitativos, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Os primeiros dados foram coletados através de um questionário que buscava saber o grau de satisfação face às atividades realizadas. Tal questionário pretendia constatar se os objetivos 1 (dar a conhecer os textos clássicos) e 2 (identificar as dificuldades de leitura) haviam sido atingidos. O questionário, o qual pode ser visto no *Anexo 4* desta dissertação, está dividido em três partes, centradas nos seguintes aspectos: (i) hábitos de leitura; (ii) apreciação e percepção pessoal sobre o impacto da atividade de leitura e (iii) apreciação e percepção sobre o impacto do ELBT e do uso das TIC.

Quando questionados sobre se já haviam lido alguma obra literária em língua portuguesa, 75% dos/das estudantes afirmaram que não; já quando inquiridos a propósito das obras concretas trabalhadas em aula, 87,5% deles/delas afirmaram não as conhecer e 100% disseram não conhecer também os autores apresentados. Em seguida, quando perguntados sobre se leriam outras obras em LP, 87,5% dos/das participantes afirmaram que *sim*. Assim, podemos inferir que a grande maioria dos/das estudantes ficaram interessados/interessadas em ler outros livros na língua estudada. No final, foi-lhes perguntado o quanto haviam ficado envolvidos pela leitura: 62,5% disseram que *bastante* e 12,5% afirmaram terem ficado *muito* envolvidos com a leitura; somados, podemos afirmar que 75% dos/das estudantes tiveram uma experiência de leitura profunda e envolveram-se com as obras estudadas. Portanto, os números revelam que os alunos e alunas do curso de *Idioma Moderno 3* da UDC não só passaram a conhecer obras significativas do cânone em língua portuguesa, como expressaram interesse em ler outras obras em LP, confirmando, assim, que o *objetivo 1* foi alcançado.

Visando alcançar o *objetivo 2*, também a partir do inquérito (Anexo 4), foi possível identificar qual foi a maior adversidade enfrentada pelos estudantes durante a leitura. Vale ressaltar que estamos falando de estudantes de Filologia, o que significa que o interesse e, conseqüentemente, o hábito de leitura é alto, seja em L2 ou em L1. Isso pode ser confirmado a partir da afirmação de que cerca de 90% dos/das estudantes admitiram ler textos em LE *frequentemente*, mostrando-nos que há a constante prática de leitura, e que, portanto, a *falta de hábito de leitura* não constitui um obstáculo para acessar às obras propostas; além disso, mostra uma significativa abertura e interesse dos alunos e das alunas para desbravar outras culturas por meio da literatura.

Quando se lhes perguntou diretamente o quão difícil consideraram a realização da leitura, 50% dos/das estudantes afirmaram ter sido um processo *difícil*, 12,5% disseram ter sido a leitura *muito difícil* e 12,5% consideraram a leitura *pouco difícil*, valendo a ressalva de que nenhum deles assinalou como *fácil* o processo de leitura. Quanto ao qual seria o principal fator dificultador da leitura, 75% dos/das estudantes consideraram o desconhecimento do tema central da obra como principal empecilho para a fluidez da leitura. No entanto, mesmo com as dificuldades, 50% dos/das estudantes avalia como *elevado* o grau de satisfação sentido ao longo da leitura, o que consideramos um resultado bastante positivo.

Pelo fato de estes/estas estudantes possuírem o galego, que é a matriz da língua portuguesa, como L1, imaginávamos que seria difícil que o fator lexical ou sintático fosse fator dificultador, confirmando que a principal dificuldade seria ao nível de uma exploração mais profunda do contexto da obra e da relação desta com aspectos culturais. Acreditamos que o facto de termos trabalhado mais do que uma obra canônica tenha contribuído para que não houvesse um aprofundamento como gostaríamos da exploração do(s) contexto(s) das mesmas. Assim, numa próxima oportunidade, pensamos que seja mais eficiente que se trabalhe apenas uma única obra canônica, de modo a garantir que haja um desbravamento mais profundo da mesma.

Quanto ao cumprimento do *objetivo 3* (propor tarefas com a finalidade de adaptar os textos lidos com recurso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC), podemos afirmar que também logramos cumpri-lo. Todas as tarefas foram executadas com total precisão e nenhuma das ferramentas poderia ser classificada como não-adequada, pelo contrário, todas foram bastantes úteis naquilo que propusemos e encaixou-se exatamente no que havíamos proposto como tarefa. A combinação tarefa-TIC pode ser considerada perfeita.

Ainda que a UDC oferecesse todo o suporte necessário para a realização das tarefas, muitas delas foram usadas em casa. Isso também diz muito a respeito da autonomia que a ferramenta proporciona às/aos estudantes que não apresentaram nenhuma dificuldade em manuseá-las.

Recorremos uma vez mais ao inquérito como forma de medir a satisfação dos estudantes ao realizar as tarefas por meio das TIC, apesar de não ser nosso objetivo, acreditamos que está intrínseco a importância de que os estudantes estejam satisfeitos quando se trata de interação em sala de aula. Por isso, a título de informação, e para realizar uma autocrítica, solicitamos aos/às estudantes que apresentassem sua opinião sobre a abordagem ELBT.

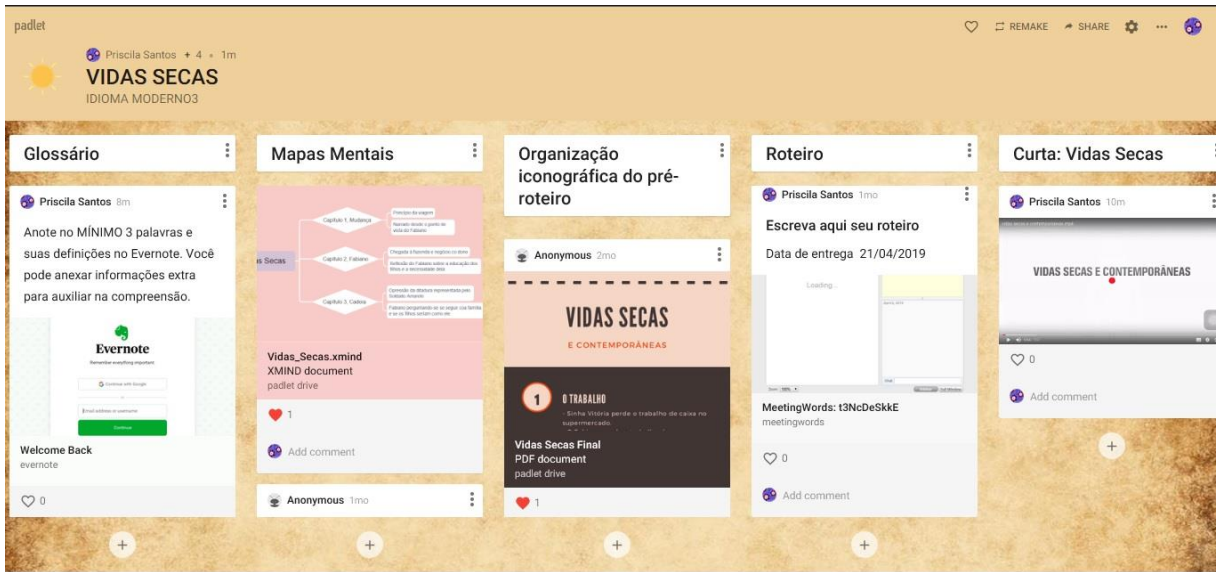
As tarefas foram desenvolvidas de forma satisfatória e 100% dos estudantes foram capazes de realizá-las. Sobre terem apreciado a ideia de propor tarefas individuais como parte do processo preparatório para a realização da adaptação, 50% afirmaram terem gostado *muito* e 25% *bastante* . Consideramos essa perspectiva positiva, pois mais da metade dos estudantes ficaram satisfeitos ao realizar as tarefas. Ao mesmo tempo, num processo de auto-avaliação, 75% dos/das estudantes acreditam que ter feito as atividades divididas por tarefas contribuiu *bastante* para sua aprendizagem. Já quanto à TIC que mais lhes interessou, 50% afirmaram ter sido a ferramenta *meetingword* , 12,5% afirmam ter sido a iconografia feita pela ferramenta *Canva* e 12,5% afirmam terem gostado do *Word* .

Toda a sequência didática ficou disponível às/aos por meio da plataforma *PadLet* ²¹, assim, ao longo de todo o processo era possível fazer o acompanhamento on-line, bem como consultas, sobre o andamento do projeto como é possível ver nas *Figuras 15 e 16* :

Por questões de direitos autorais e buráticos a plataforma não está aberta para qualquer público entretanto, isso não minimiza a sua utilidade como veículo de divulgação de trabalhos devido a sua organização e disposição que facilitam, e muito, a visualização e progressão do projeto. Pode ser uma importante ferramenta, inclusive para avaliação, já que é possível controlar o processo de realização das tarefas.

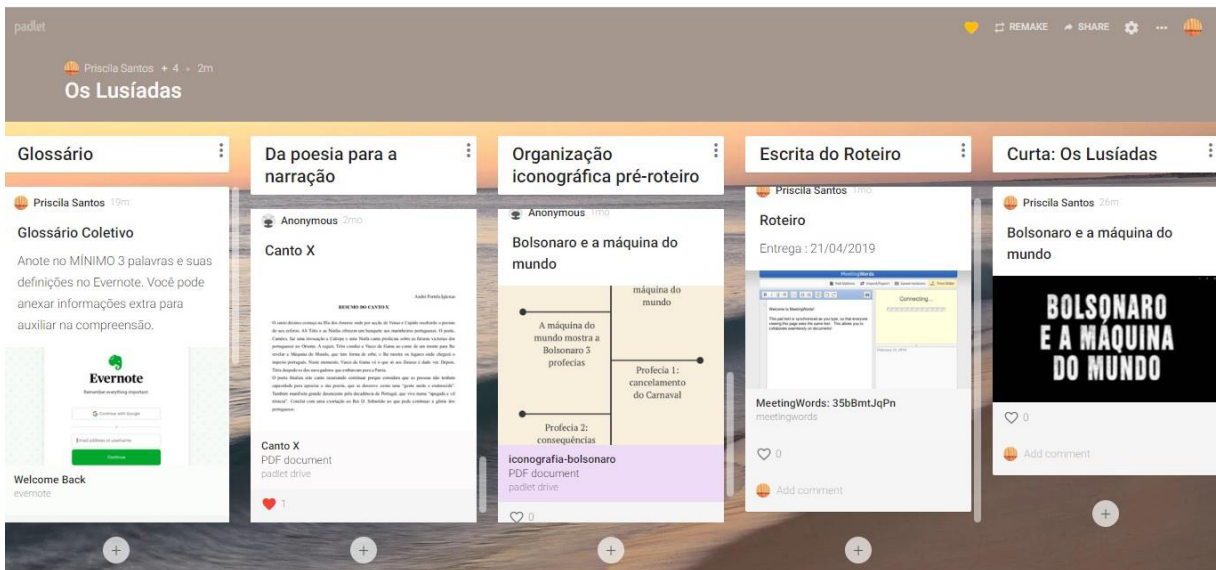
²¹ Padlet on-line apresenta-se como um "mural" ou "quadro" que permite a realização de tarefas de forma colaborativa. O aplicativo funciona como uma "folha de papel" on-line, onde diversas atividades podem ser apresentadas.
PadLet Vidas Secas: https://padlet.com/santos_priscila85/qn7cscdhg3ex
PadLet Os Lusíadas: https://padlet.com/p_dossantos/1y1ecj09hhkr

Figura 15 – PadLet_ *Vidas Secas*



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 16 - PadLet: *Os Lusíadas*



Fonte: Elaborado pela autora

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito, especificamente, a este estudo de caso, os projetos desenvolvidos permitiram concluir que a exploração dos aspetos culturais relacionados com cada obra abordada poderia ter sido feita com maior profundidade. Cabe, pois, referir aqueles aspetos que dificultaram que tal acontecesse, não porque eles se tenham revelado impeditivos de que os projetos se concretizassem, mas antes tendo em vista a possibilidade de os aperfeiçoar em aplicações futuras.

O primeiro dos aspetos contrários a referenciar prende-se com a limitação de tempo: as atividades foram desenvolvidas em consonância com o programa original da disciplina, tendo-se o cuidado de não o negligenciar; afinal, tratava-se de um público universitário de um curso de Filologia, pelo que foi fundamental não interferir no plano curricular previamente definido pela instituição de ensino superior. Portanto, foi preciso adaptar o tempo, de modo a que o projeto pudesse ser trabalhado conjuntamente com outros aspectos que precisavam ser abordados. Por isso, muitas atividades foram realizadas fora do horário de aula, e o sucesso dessas deu-se porque o grupo era autónomo e proativo.

A segunda dificuldade com que nos deparamos teve a ver com a diversidade das tarefas: o nosso objetivo sempre foi diversificar tanto o número de tarefas quanto os aplicativos usados para a sua realização, pois essa pareceu-nos ser a opção que melhor se prestava a aplicar num contexto exploratório com a finalidade de apresentar um panorama o mais amplo possível das hipóteses que existem quando se relaciona a tecnologia com o ensino, nomeadamente de línguas. No entanto, admitimos que uma redução do número de tarefas ou dos aplicativos utilizados poderia ter revertido a favor de uma exploração mais densa dos aspectos culturais relacionados com as obras literárias canónicas estudadas.

Finalmente, há que referir também o fator avaliação: uma vez mais, vale ressaltar que o projeto foi implementado no âmbito de um curso universitário cujas avaliações estão previamente concebidas. Mesmo com a liberdade e autonomia outorgadas pela faculdade, achou-se por bem considerar o desempenho dos estudantes na realização dos projetos como mais um elemento da avaliação prevista para o curso. Todas as atividades foram pontuadas por sua execução e a curta-metragem foi usada como um elemento tido em conta para a nota final da competência oral. Entretanto, teria sido muito importante que esse aspecto pudesse ser contemplado de forma mais específica e detalhada.

No entanto, apesar da necessidade de aperfeiçoamento, após reflexão crítica sobre a forma como decorreu a realização dos projetos, complementada pelos comentários dos estudantes e pelos resultados por eles obtidos, podemos afirmar que se revelou altamente proveitoso trabalhar com obras literárias canónicas em contextos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiros,

nomeadamente ao nível do ensino universitário. De modo geral, este público está bastante motivado para realizar leituras mais densas. Além disso, o/a estudante de Filologia portuguesa da UDC, como dissemos anteriormente, faz também estudos de galego, pelo que o contato com clássicos da literatura em língua portuguesa é algo que não é estranho à sua formação. Foi possível observar que os estudantes estabelecerem importantes relações tanto sintáticas quanto morfológicas entre o português e sua língua materna, o galego. Portanto, evidencia-se a necessidade de aprofundar estudos comparativos e, quiçá, desenvolver uma proposta de tarefa que contemple esse aspecto.

No que diz respeito à abordagem adotada, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas revelou-se bastante eficiente. A opção pelo ELBT parece ter sido uma decisão acertada, já que por meio das tarefas foi possível construir gradualmente o conhecimento sobre diversos aspectos tanto linguísticos, quanto culturais relacionados com as obras seleccionadas; ao mesmo tempo, fica evidente a facilidade em acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das/dos estudantes e a consolidação da AC, visto que houve um claro predomínio de atividades predominantemente voltadas à oralidade, tendo em conta que trabalhamos com um público bastante específico, devido a proximidade linguística existente entre as línguas galega e portuguesa.

No que diz respeito ao uso da língua com uma finalidade, as tarefas foram executadas com o desígnio de que se alcançasse um objetivo final: a experientiação da língua-alvo em situação real de comunicação. No caso, a produção e execução de uma curta-metragem e esse objetivo foi alcançado. O único contratempo prende-se com o facto de a realização deste tipo de trabalho, que implica filmagens e afins, pressupor a existência prévio de material adequado, ou a necessidade de limitar as opções de realização para que a qualidade final do produto não seja afetada. Por exemplo, é importante garantir que o som saia com muita clareza para que se consolide como processo de aprendizagem de línguas e não simplesmente como uma atividade criativa, importante, mas não fundamental para aquilo que se buscou com os projetos apresentados.

No que diz respeito ao uso das TIC, constatou-se que elas foram cruciais para o sucesso na execução das tarefas; como imaginávamos, as TIC foram o principal elemento motivador para a execução das tarefas, bem como atuaram como elemento facilitador das mesmas. Isso revela a urgência em integrar a tecnologia nas aulas, e ainda mais nas aulas de línguas. As tecnologias devem ser as principais aliadas para que o ensino de línguas se consolide, visto que elas dialogam com o público contemporâneo.

Assim sendo, o presente trabalho destaca a viabilidade de se trabalhar obras do cânone em língua portuguesa em contexto de ensino de PLE. Mais ainda, acredita-se que essa ideia possa ser ampliada para a abordagem de obras de outros países que compõem a Comunidade de Países de Língua

Portuguesa (CPLP), tornando assim possível que o ensino de língua portuguesa ocorra de forma a contemplar a pluralidade e integralidade do que significa falar português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Filho, J.C.P. de & Barbirato, R.C. (2000) “Ambientes Comunicativos para aprender Língua Estrangeira”, *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 36, (pp 23-42).Campinas. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639311/0> (Consultado em 15/01/2019).
- Augusto, C.A., Souza, J.P., Dellagnelo, E.H.L. & Cairo, S.A.F. (2013). “Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011)”. *RESR*, 51,4, (pp 745-764). Piracicaba.
- Barbosa, R.M. (2005). *Ambientes Virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Braga, J. C.F. (2012). *Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental*, São Paulo: Edições SM.
- Bateman, J.A (2012). Multimodal Corpus-Based Approaches. *Wiley Online Library*. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0812>. Acesso em 08/09/2019
- British Educational Communications and Technology Agency (Becta) (2004): *A review of the research literature on Barriers to the uptake of ICT by teachers*. Disponível em: https://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta_2004_barrierstouptake_litrev.pdf. (Consultado em: 15/03/2019).
- Buescu, H. Carvalho (2013). “Literatura, cânone e ensino”. In *Carvalho Buescu, Experiência do Incomum e Boa Vizinhança*. Literatura Comparada e Literatura-Mundo. Porto: Porto Editora.
- Buzan, T. e Buzan, B. (1996). *The Mind Map Book: Unlock your creativity, boost your memory, change your life*. Plume.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Caribé, Y. J. A. (2017). “Formando novos cânones literários: a publicação de autores contemporâneos em tradução pelo engajamento da Academia, da Crítica Literária e do Mercado Editorial”. *Revista Belas Infiéis*, 2, (pp 21-32).
- Castro, A.C.L.M.C. de. (2015). *Materiais para o ensino do português como língua estrangeira: uma proposta de aprendizagem baseada em tarefas* Tese de Doutoramento em Didática das Línguas Estrangeiras, Universidade Nova de Lisboa.

- Castro, C. (2017). *Ensino de línguas baseado em tarefas: da teoria à prática*. Lisboa: Lidel.
- Chomsky, N. (1975). *Syntactic Structures*. The Hague. Paris: Mouton.
- Colombo, R.A.S. (2011). "A importância de Camões na literatura portuguesa: uma intertextualidade contemporânea com signos 'Portugal, mar, amor'". *CiFEFiL Cadernos do CNLF Anais do XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 15, 5, p (.1). Rio de Janeiro.
- Creswel, J.W. (2007). *Projetos de Pesquisa. Método qualitativo, quantitativo e misto*. 2ªed. Porto Alegre: Artmed.
- Curado, O.H. F. (2011). "Linguagem e dialogismo", *Acervo digital da Faculdade de Ciências e Letras*: Assis, SP. (pp 26-33). Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40353/4/01d17t02.p> (Consultado em 17/01/2019).
- Duarte, J.F. (2009). *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em <http://edtl.fcsh.unl.pt/>. (Consultado em 13/03/2019).
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Frias, M.J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira. Uma relação multidimensional*, Porto: Porto Editora.
- Gonzalez, I. (2019). A literatura nas aulas de PLE. *Diacrítica*, 32(2), (pp 27 -32).
<https://doi.org/10.21814/diacritica.438>.
- Hymes, D. (1970). *On communicative competence*. In: Gumperz, J.J. & Hymes, D. (Orgs.) *Directions in Sociolinguistics*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.
- Jalil, S.A. & Procailo, L. (2009). "Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-métodos". In: *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Disponível em:
 DOI:<https://educere.pucpr.br/p37/anais.html?tipo=2> (Consultado em: 20/02/2019)
- Kramsch, C. (2009). *Language and culture*. New York: Oxford University Press.
- Lane, P. (2012) *Multimodality and Culture*. Wiley Online Library. Disponível em:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0821>. Acesso em 08/09/2019.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Lefevere, A. (1997). *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

- Mateus, R.M.A. (2013). *Fundamentos e práticas da adaptação de clássicos da literatura para leitores jovens*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Mota, F. (2010). "Literatura e(m) Ensino De Língua Estrangeira", *Fólio – Revista de Letras*, 2, (pp 101-111). Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/viewFile/39/277> (Consultado em: 15/01/2019)
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (2001). Edições ASA. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf (Consultado em 04/02/2019).
- Ramon, M & Lemos, A. (2005). "O lugar do texto literário não contemporâneo na aula de Português". *Línguas & Letras*, 6, 10, 195-203. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/789/670> (consultado em 15/01/2019)
- Ramon, M. (2014). "Contributos para a constituição de um cânone lusófono: Timor-Leste no contexto da produção literária em língua portuguesa". In *Martins, M., Sousa, H. & Cabecinhas, R. (Eds.)* (2006). Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55629914.pdf>.
- Richards, J. C.; Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (3ª ed). Cambridge University Press: Cambridge.
- Santos, T.F.; Beato, Z.; Aragão, R.C. (2010). "As TICs e o ensino de línguas" *Anais do III SEPEXLE 2012 - Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras UESC*. Ilheus. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf>. Consultado em 15/03/2019.
- Sequeira, R. M. (2003). *O Poder e o Desejo. O ensino da literatura a estrangeiros na universidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, V. M.de A. (1986). *Teoria da Literatura*, Coimbra: Almedina
- Widdowson, H.G. (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Ed. Pontes
- Willis, D; Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Yunus, M. M (2007) "Malaysian ESL Teachers' Use of ICT in Their Classrooms: Expectations and Realities". *ReCALL*, 19,1, (pp.79-95).

ANEXOS

Anexo 1 – ROTEIRO – *Vidas Secas*, por Grupo 1: Idioma moderno 3

VIDAS SECAS E CONTEMPORÂNEAS

Baleia: Esta é a história da minha família, a família que me criou desde que eu era um cachorrinho. Antes de tudo o que aconteceu, tudo era diferente; Fabiano e a sua família brincavam comigo, levavam-me passear... tudo era felicidade até que um dia isto começou a mudar e a minha vida também. Fabiano e sua família foram forçados a deixar sua casa na cidade e mudar-se para o campo.

Tudo começou quando a Sinha Vitória perdeu o trabalho de caixa no supermercado.

Sinha Vitória: Fabiano, tenho más notícias. Hoje disseram-me que não vão renovar o contrato no supermercado. Dentro de algumas semanas não terei emprego.

Fabiano: Fica tranquila, enquanto tu procuras outro emprego, vamos tentar economizar um pouco.

Baleia: Depois que a Sinha Victoria perdeu o emprego, passaram algumas semanas quando o azar atingiu a família novamente, deixando o Fabiano sem o seu emprego como caminhoeiro. As coisas já não eram as mesmas desde que Sinha Vitória não trabalhava, tivemos que economizar muito e às vezes ficamos sem comida para que as crianças pudessem comer e ter as necessidades básicas cobertas e agora o Fabiano também perdeu o emprego. As coisas não pareciam melhorar para nós, mas eles esperavam melhorar a situação.

Fabiano: Vitória, tenho más notícias, a empresa de transporte onde trabalhava fechou. Eu perdi meu emprego.

S. V: Meu Deus, o que fazemos agora? Sem trabalho e com dívidas ...

Fabiano: Não sei, mas não economizamos muito e não podemos pagar o aluguel, a escola dos meninos, a comida...

S.V: Vamos ter esperança, e buscar outro trabalho.

Fabiano: Concordo. Vamos procurar outro emprego para ver se temos sorte e nos recuperamos economicamente.

Baleia: Os dias passavam e nenhum deles encontrava trabalho. As coisas começavam a ficar complicadas: não tinham dinheiro suficiente para pagar o aluguel, quase não podiam alimentar-se e as coisas não pareciam melhorar. As dívidas se acumulavam e não tinham como pagá-las e o pior foi que eu era uma despesa de que eles não podiam se encarregar.

S.Vitória: O banco voltou a ligar para cobrar as dívidas, se não pagarmos, eles tomarão a nossa casa.

Fabiano: Não pode ser! Não temos como pagar todas essas dívidas! Quase não podemos alimentá-los. Temos que procurar uma maneira de pagar ou teremos que sair de casa.

Baleia: Assim, como eles previram, alguns dias depois veio a temida carta do banco forçando-os a deixar sua casa. Fabiano e Sinha Vitória não sabiam que fazer depois de ler a carta, Fabiano botou as mãos à cabeça e a Vitória não parava de chorar. Eu olhava a situação desde num canto da cozinha e não sabia que fazer nem como ajudá-los.

Fabiano: E agora, o que vamos fazer? Nós não temos para onde ir! Estamos perdidos!

S. Vitória: Nós temos toda nossa vida nesta casa, agora o que será de nós?

Fabiano: Não temos escolha a não ser sair de casa, temos de procurar uma solução ... e tem de ser rápido porque não temos muito tempo...

S. Vitória: E por que não procuramos outra casa nos arredores da cidade? Ouvi dizer que elas são mais baratas e talvez existam empregos lá, poderíamos ter uma oportunidade para começar uma nova vida...

Fabiano: Pode ser uma boa ideia, já que não temos escolha porque somos obrigados a sair desta casa e além disso não encontramos trabalho... Talvez em outro lugar a nossa situação melhore... mas que vamos fazer com a nossa cachorrinha Baleia? Não podemos abandoná-la, embora levá-la conosco não pode ser uma opção porque não podemos cuidar dela e ela está sofrendo porque não come há muitos dias.

S. Vitória: Eu sei que os meninos não vão gostar desta ideia, mas acho que não há outra opção, temos de buscar uma vida melhor e também temos de encontrar uma solução para Baleia que sempre esteve conosco e as crianças gostam muito dela. Além disso, eu não consigo imaginar a vida sem ela.

Fabiano: Tens razão! Não podemos! Não podemos permitir que as crianças não tenham a vida que merecem, devemos fazer todo o possível para melhorar a situação e se não podemos ficar, tentaremos ser felizes em outro lugar

Baleia: Sinha Vitória e Fabiano falaram com os seus filhos para contar-lhes a situação e, como Sinha Vitória disse, os meninos não gostaram da ideia. As crianças choravam porque não queriam despedir-se de mim. Eu, entendia a situação mas não podia fazer nada. Sentia que o chão me tragava. Diante da situação, e com os meninos chorando, o Fabiano e a Sinha Vitória olharam para mim e começaram a chorar.

Fabiano: Vitória, eu sei que não temos dinheiro, mas eu não sou capaz de fazer isso à Baleia.

Vitória: Compreendo e concordo. Temos de buscar outra solução.

Baleia: Depois do sucedido, Vitória e Fabiano começaram a procurar soluções. Eu procurava ser uma carga mínima, tentando sempre estar perto das crianças. Assim passaram uns dias até que de repente...

Fabiano: Sinha Vitória!! Meninos!! Tenho boas notícias!! Encontrei uma casa no campo, muito barata para nós, com um pequeno jardim para ter um pomar e a cachorrinha Baleia.

Sinha Vitória: Ótimo! Agora sim poderemos seguir adiante e todos juntos!

Baleia: Quando Fabiano disse isso, não cabia em mim de alegria. Finalmente um pouco de sorte para a família. E embora estivéssemos todos um pouco tristes por abandonar a nossa casa de toda a vida, tínhamos um pouco de esperança...

Fabiano: *(com pena, mas esperançado)* Ótimo! Com isto, já está tudo no carro. Vamos para o nosso novo lugar.

S. Vitória: Meninos, você vão adorar a vivenda que arrendamos! É pequena mas muito engraçada.

Baleia: Quando chegaram a casa, os meninos gostaram dela. Nos dias seguintes, o Fabiano e a Sinha Vitória arranjaram o novo lar. Ainda não estão acostumados à sua nova morada, mas tentam por todos os meios ser otimistas e pensam nas novas oportunidades que eles vão ter.

Fabiano: Talvez não seja a vida que esperávamos, nem temos dinheiro, mas podemos ter uma oportunidade aqui.

S. Vitória: Sim, sim, podemos tentar seguir adiante todos juntos!

Baleia: E assim, todos juntos, com o apoio uns dos outros, começamos uma nova vida, cheios de esperança.

1. Assinale V para verdadeira e F para as afirmações falsas, de acordo com o vídeo:

- () Segundo Hélder Macedo, a obra de Camões pode ser usada para qualquer bandeira ideológica.
- () Camões é importante tanto para a República quanto para a reação monárquica.
- () Camões é considerado o príncipe dos poetas portugueses.
- () A obra representa uma propaganda tão importante para a República quanto para o Estado Novo.
- () Os republicanos instituíram o feriado de 10 de junho como feriado municipal em 1910.
- () *Os Lusíadas* foram publicados em 1572, no final de um século prodigioso.
- () A obra de Camões foi publicada quando o país estava em crise
- () A obra de Camões é importante pois reflete os grandes feitos dos portugueses.
- () Na época, Portugal era muito poderoso, literalmente “dono de meio mundo”.
- () Antes de Camões, a língua portuguesa era vulgar, rude e sem prestígio, condizia com a grandeza de Portugal.

2. Pesquise e responda:

- 2.1. O que é uma epoeia?
- 2.2. Qual a importância do género épico?

BOLSONARO E A MÁQUINA DO MUNDO

(O curta começa com Bolsonaro e com Tétis saindo duma festa, mas ele ainda não sabe quem é ela e conversam enquanto vão se dirigindo ao cume dum monte)

Bolsonaro: - Ok, eu vou com você, mas como é que se chama?

Tétis: - Eu sou Tétis, a ninfa do mar, uma das cinquenta nereidas filhas do antigo deus marinho e a mãe de Aquiles.

Bolsonaro: - Hahaha, não acredito, você está mentindo. Isso não pode ser certo, você quer assustar-me.

Tétis: - Não quero assustá-lo! Estou contando a realidade! Você verá se acredita no que eu estou a dizer ou não.

Bolsonaro: - Você é uma pessoa louca! Não vou com você, vou chamar a polícia para que te prendam! (pegando o telemóvel para chamar)

Tétis: (tira o telemóvel das mãos dele e pega-o pela mão para continuar andando) - Você não vai chamar a-ninguém, você vai vir comigo porque tenho que lhe mostrar uma coisa muito importante, tranquilo e fique calmo.

Bolsonaro: (resistindo) - Não, não pode ser! Porque é que é tão importante para mim?

Tétis: - Sim, pode ser! Já verá porque é tão importante quando chegarmos lá. Por falar nisso, já estamos a chegar.

(Continuam andando e chegam no cume dum monte onde se encontra a máquina do mundo)

Tétis: (mostrando à máquina do mundo) Isto é o que lhe queria mostrar, é a máquina do mundo e nela poderá ver três profecias sobre o futuro do seu país, o Brasil, se você continua atuando assim.

Bolsonaro: (surpreendido) - Isso não pode ser verdade. Até ao momento não existe essa tecnologia!

Tétis: - Não se preocupe com isso agora. Aproxime-se da máquina e verá as profecias.

(Bolsonaro aproxima-se e começa a ver a primeira profecia)

PROFECIA 1: CANCELAMENTO DO CARNAVAL

Apresentadora 1: - *A publicação do presidente Bolsonaro sobre o Carnaval do Brasil foi imediatamente espalhada pelas redes e a população ficou furiosa, o que propiciou denúncias e o questionamento do povo. O presidente mostrou-se desconfortável pelos feitos vividos na festividade do Carnaval deste ano e, portanto, muitos dos seus seguidores do Twitter lamentaram esta publicação e começaram a questionar a presidência de Bolsonaro.*

Ele não pensou nas consequências e não se sentiu culpado, pois segundo as suas declarações, manifesta-se em contra do Carnaval. De fato, houve rumores de que está planejando cancelar o Carnaval.

(Pausa)

[Notícia do cancelamento do Carnaval meses mais adiante]

O presidente Bolsonaro decidiu terminante e definitivamente cancelar o Carnaval do Brasil. Esta decisão provocou a emigração de muitos brasileiros e mais a diminuição de turistas no Brasil, o que vai gerar uma queda na economia do país.

Finalmente, o que resta por dizer é que o futuro deste país é incerto, só temos de esperar a que o presidente Bolsonaro reaja diante da sua inconsistência política.

(Depois de olhar a primeira profecia)

Bolsonaro: - Isto é uma bobagem! Esse vídeo não era para tanto, mostra uma má imagem das pessoas que saem nele mas não de todo o país. Nunca se cancelará o Carnaval e menos se eu continuo a ser o presidente. Esta máquina está a mentir.

Tétis: - Isto vai acontecer na realidade, mas olhe as seguintes profecias a ver se continua pensando o mesmo.

(Bolsonaro aproxima-se da máquina outra vez e começa a ver a segunda profecia)

PROFECIA 2: DESTRUIÇÃO DO AMAZONAS PELAS POLÍTICAS DO BOLSONARO

Apresentadora 2: - *Uma nova tragédia devasta o nosso país hoje! A última reminiscência da floresta do Amazonas, o pulmão deste planeta, e as reservas indígenas estão perto de extinguir-se devido às medidas tomadas pelo presidente, que defende a intervenção das empresas privadas nesse sector e*

declara que "é a área mais rica do mundo, e que é possível explorar de jeito racional, dando aos nativos "royalties" e introduzi-los na sociedade".

O presidente está a sofrer muitas críticas pelas suas recentes decisões, sobretudo depois do cancelamento do Carnaval, mas isto não afeta só o Brasil, mas antes a todo o mundo, esta decisão tomada por Bolsonaro determinará, de acordo com os expertos, uma mudança ambiental muito grave, pois o Amazonas tem um papel fundamental na regulação do clima mundial.

Não podemos esquecer os que serão diretamente afetados por isto, conforme os especialistas, a erradicação destes territórios autóctones é uma enorme perda tanto cultural como ambiental, pois são os indígenas que têm um maior conhecimento de como cuidar destas terras. Além disso, a proposta de Bolsonaro de introduzir estes indígenas na "sociedade moderna" é duvidosa; muitas pessoas mostram a sua insatisfação pois acham que é um modo de fazê-los deixar de lado suas tradições a favor de um estilo de vida capitalista e também garantir que estes não perturbem as empresas implicadas.

Em seguida, o jornalista Diogo apresentará informações sobre o tempo para o período da Páscoa.

(Depois de olhar a segunda profecia)

Bolsonaro: - A floresta do Amazonas não é pulmão de ninguém, cada pessoa tem os seus pulmões, não tirei nada de ninguém. Que as empresas privadas intervenham no Amazonas só pode fazer bem, se a economia vai bem, o país tem dinheiro e se há dinheiro vai tudo bem. E aos indígenas é evidente que temos de introduzi-los na sociedade, não pode ser que no século vinte e um continuem a viver como selvagens vestindo sunga e morando na floresta sem aportar nada à nossa economia e sem educação.

Tétis: - Ok, está bom. Vamos ver o que opina sobre a última profecia.

(Bolsonaro aproxima-se da máquina outra vez e começa a ver a terceira profecia)

PROFECIA 3: CONSEQUÊNCIA DA INSATISFAÇÃO DA POPULAÇÃO.

Apresentadora 3: - *Últimas notícias desde a cidade de Rio de Janeiro, a cidade entra numa crise devido à insatisfação da população com o presidente Bolsonaro.*

A loucura possui a cidade e todas as pessoas estão invadindo a rua à procura do presidente. Este movimento revolucionário é causado pelo filme "The purge" onde são permitidos todos os tipos de

violência durante uma noite. A população, aborrecida com o comportamento do presidente, decidiu levar a cabo esta ideia, mas só contra Bolsonaro.

O descontentamento é muito forte e chegam pessoas de todas as partes do país para tentar localizar o presidente e resolver esta situação pela força. Alguns extremistas afirmam estar dispostos a chegar até o fim, se for necessário.

Perante esta situação, o ministro da defesa disparou o alerta vermelho e todos os serviços de segurança estão em alerta. O presidente enviou uma declaração pedindo serenidade e ameaçando com duras represálias contra os possíveis participantes.

As doze horas seguintes serão cruciais para saber a magnitude do problema, mas a comoção da população é tão grande, que tudo faz pensar que o presidente Bolsonaro terá que fugir do país urgentemente!

Isto é tudo até ao momento, voltaremos com mais informações o mais breve possível.

(Depois de olhar a terceira profecia)

Bolsonaro: - Estas profecias são mentiras! A população não me odeia! Não faz sentido, se não me queriam porque votaram em mim? Quando foi a eleição já conheciam o que ia fazer! A maioria de pessoas do Brasil me apoiam!

(Bolsonaro acorda em casa)

Anexo 4 - Pesquisa

PERCEÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DE ADAPTAÇÃO DE OBRAS CANÔNICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA²².

Dados pessoais e hábitos de leitura

1.a. Idade

1.b. Gênero

- 2.** Você tem o hábito de ler literatura na sua L1?
- 3.** Você tem o hábito de ler literatura em LE?
- 4.** Qual seu gênero literário favorito?
- 5.** Quantos livros você costuma ler na sua L1 por mês?
- 6.** Você havia lido alguma obra literária em LP antes das propostas em contexto de aula?
- 7.** Você conhecia as obras estudadas?
- 8.** Você conhecia outras obras dos autores estudados?

Apreciação e percepção sobre o impacto da atividade de leitura (Nada - Pouco - Bastante - Muito).

- 9.** O quanto você gostou de ler as obras?
- 10.** Você ficou envolvido durante a leitura?
- 11.** Você se interessou em ler outras obras do mesmo autor?
- 12.** Você se interessou em ler a obra apresentada pelo colega?
- 13.** Você recomendaria a obra para alguém que se interessa por LP?
- 14.** Você acredita ter ficado mais interessado em ler outras obras literárias em LP independentemente do autor?
- 15.** Como avalia o grau de dificuldade sentido ao longo da leitura?
- 16.** Qual aspecto você imagina ter sido o maior dificultador para a fluidez de sua leitura?
- 17.** Como avalia o grau de satisfação sentido ao longo da leitura?

²² Questionário disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1hk_nifLmGZVIn6sWTcq395M6mSTOWipgSGAaio7ts74

Apreciação e percepção sobre o impacto do ELBT e uso das TIC (Nada - Pouco - Bastante - Muito).

18. Você gostou de ter feito a atividade dividida em várias tarefas?

19. O quão você acredita ter contribuído para sua aprendizagem ter feito as atividades divididas por tarefas?

20. O quão prazeroso foi para você realizar as atividades por meio das tarefas?

21. Qual das tarefas você mais gostou de fazer?

22. Você gostou de ter feito a atividade por meio das TIC?

23. O quão você acredita ter contribuído para sua aprendizagem ter feito as atividades com auxílio das TIC?

24. Como avalia o grau de satisfação sentido ao realizar a atividade recorrendo às TIC?