

**Literatura - Competência (inter)cultural – (P)LE: revendo argumentos,
encurtando distâncias entre os saberes e as práticas**

Micaela RAMON
ELACH/CEHUM - UMinho
micaelar@elach.uminho.pt
ORCID 0000-0003-2193-4075

Resumo

Apesar de persistirem resistências face à inclusão de tipologias textuais literárias nos planos de estudos dos cursos de línguas estrangeiras, existem presentemente inúmeros trabalhos teóricos e relatos de experiências pedagógico-didáticas que comprovam a pertinência de tal opção. A progressiva afirmação da abordagem intercultural abriu a possibilidade de se encarar o texto literário como um instrumento privilegiado de acesso a uma dada língua-cultura, permitindo não só um contacto direto com padrões linguísticos e culturais da língua-alvo, como também o seu cotejo com os padrões congéneres da(s) língua(s)-cultura(s) de origem dos aprendentes. Quando se trata de uma língua pluricêntrica como o português, estudada por alunos oriundos de contextos geográfica e culturalmente muito distantes e heterogéneos, o recurso a esses textos pode revelar-se um poderoso aliado tanto do ponto de vista da aquisição de competências linguísticas e comunicativas, como enquanto meio de acesso ao imaginário cultural das comunidades de língua oficial portuguesa. Este artigo tem como objetivos (1) enquadrar teoricamente as relações entre (P)LE, texto literário e competência (inter)cultural; e (2) demonstrar as potencialidades desse tipo de textos para o desenvolvimento de competências de mediação entre culturas, no contexto das sociedades atuais globalizadas.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira / Texto Literário / Competência Intercultural / Literatura Lusógrafa / Mediação Linguística e Cultural.

Abstract

Although resistance persists towards the inclusion of literary textual typologies in the study plans of foreign language courses, there are currently numerous theoretical works and reports of pedagogical-didactic experiences that prove the relevance of such an option. The progressive affirmation of the intercultural approach opened up the possibility of viewing the literary text as a privileged instrument of access to a given language-culture, allowing not only direct contact with linguistic and cultural patterns of the target language, but also its comparison

with the similar standards of the language(s)-culture(s) of origin of the learners. When it comes to a pluricentric language like Portuguese, studied by students from geographically and culturally very distant and heterogeneous contexts, the use of these texts can prove to be a powerful ally both from the point of view of acquiring linguistic and communicative skills, as a means of accessing the cultural imaginary of Portuguese-speaking communities. This article aims to (1) theoretically frame the relationships between (P)LE, literary text and (inter)cultural competence; and (2) demonstrate the potential of this type of texts for the development of mediation skills between cultures, in the context of current globalized societies.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language / Literary Text / Intercultural Competence / Lusographic Literature / Linguistic and Cultural Mediation.

Introdução

A utilização de textos literários para o ensino de línguas estrangeiras tem sido, ao longo dos tempos, objeto de preocupações e de debates intensos que opõem defensores entusiastas a críticos céticos. Embora a literatura tenha, no passado, ocupado um lugar de destaque enquanto recurso privilegiado, se não mesmo único, para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, os avanços na área da didática das línguas, traduzidos no desenvolvimento de propostas metodológicas que procuravam ultrapassar as limitações do método tradicional baseado na tradução e no estudo da gramática, vieram pôr em causa essa primazia, questionando o contributo que tais tipos de textos poderiam dar para a aquisição de um idioma não materno.

Os métodos diretos, que se popularizaram a partir da segunda metade do século XX, desempenharam um papel fundamental neste afastamento da literatura dos programas dos cursos de línguas estrangeiras. Ao verem a linguagem literária apenas como uma manifestação estética da linguagem verbal, desinvestiram-na de valor, porquanto não correspondia ao propósito, entretanto tornado central, de desenvolver capacidades funcionais comunicativas imediatas (Sándor 2016).

Acresce que também os objetivos de ensino ligados à literatura, à cultura e à própria língua se alteraram de forma significativa, como resposta à diversidade cultural, social, étnica e linguística que caracteriza os ambientes de aprendizagem das sociedades globalizadas atuais, marcadas por uma heterogeneidade que pôs em causa um conjunto de conhecimentos que, no passado, se impunham como dominantes e largamente partilhados.

Neste contexto, importa reequacionar as relações entre literatura e ensino de línguas estrangeiras à luz de novas aportações teóricas e de resultados de experiências práticas

que encaram o texto literário como um instrumento privilegiado de acesso a uma língua-cultura, permitindo não só um contacto direto com os padrões linguísticos e culturais da língua-alvo, como também o seu cotejo com padrões congêneres da(a) língua(s)-cultura(s) de origem dos alunos.

O texto literário como recurso didático para a aprendizagem de LE

Aqueles que questionam a presença da literatura nos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras apoiam os seus argumentos na identificação de um conjunto de obstáculos que podem ser resumidos da seguinte forma: 1) os textos literários são dotados de uma complexidade linguística que pode intimidar os estudantes menos familiarizados com as estruturas e com o léxico da língua-alvo; 2) cumulativamente, abordam temas e contextos culturais que podem ser distantes ou estranhos aos estudantes estrangeiros, criando assim uma barreira acrescida à sua compreensão; 3) a literatura abrange uma ampla gama de estilos, géneros e períodos estéticos, o que constitui um desafio para os professores que devem selecionar textos adequados às características de cada grupo de alunos; 4) a utilização de textos literários como recurso didático pode requerer mais tempo e dedicação por parte dos professores, visto que têm de selecionar, adaptar e planificar atividades didáticas para a exploração deste tipo de textos; 5) se a seleção de textos e as propostas de atividades não forem adequadas ao nível de proficiência e aos interesses dos estudantes, podem tornar-se demasiado desafiantes, afetando a sua motivação.

Porém, como sustenta Iolanda Ogando, “os motivos aduzidos para justificar o banimento da literatura das aulas de LE suscitaram também numerosas contestações” provocando, como reação, a sua reintrodução nos planos curriculares e nos programas dos cursos, quer como recurso para a aprendizagem da língua, quer de forma autónoma, “como complemento dos estudos dos níveis superiores” (Ogando 2022: 77).

A leitura literária continua a ser uma experiência ímpar, desempenhando um papel crucial no processo de aprendizagem de uma nova língua, já que proporciona um contexto rico e estimulante para os alunos. O contacto com textos literários escritos em língua estrangeira abre-lhes a possibilidade de conhecerem tradições, história(s), crenças, valores e modos de vida do(s) povo(s) que fala(m) a língua em questão, ajudando-os a compreender melhor os contextos em que essa língua é usada. Este tipo de textos, que exploram os limites de significação de um dado idioma, produzindo estruturas mais

diversificadas, mais complexas e mais autênticas do que aquelas que se encontram habitualmente nos manuais didáticos, enriquecem o conhecimento lexical e gramatical dos alunos e melhoram as suas capacidades de leitura e de interpretação, estimulando também a criatividade e o pensamento crítico que lhes permitem posicionarem-se como atores sociais (Ramon 2022).

Nas palavras de Iolanda Ogando,

“O uso de TL na aula de PLE permite a entrada no processo de ensino-aprendizagem de um ato de comunicação autêntico, criado para falantes nativos ou de alta proficiência, baseado num discurso capaz de apresentar uma maior complexidade de significados, tanto explícitos como implícitos e, portanto, de desenvolver no aprendente uma maior tolerância perante a ambiguidade linguística e uma maior capacidade de inferência e dedução, de reconhecimento de usos metafóricos e da conotação” (Ogando 2022: 82)

Quanto se trata da literatura produzida numa língua que, como o português, é matéria-prima da qual se servem escritores de proveniências geográficas e de entornos socioculturais muito distintos e variados, a experiência que o texto literário proporciona tem ainda vantagens acrescidas, uma vez que não só ajuda os alunos a familiarizarem-se com variantes diferentes de um mesmo idioma pluricêntrico, como se presta ao desenvolvimento de competências interculturais, pela identificação de pontos de afastamento e de aproximação entre a(s) cultura(s) de origem e a(s) cultura(s)-alvo.

A literatura, seja na forma de narrativas, de poemas, de peças de teatro, de ensaios ou de outros géneros, é uma das vias mais naturais de contar histórias, de partilhar experiências e ideias e de transmitir conhecimento. Ela permite que os leitores explorem múltiplas perspetivas e compreendam culturas distantes, olhando o mundo através de abordagens diferentes em termos de género, etnia, classe social, experiências de vida, etc. Trata-se, portanto, de uma atividade intrinsecamente humana e, simultaneamente, de uma forma de humanizar as sociedades. Por isso, Antonio Candido falava do direito à literatura como um direito humano do qual os alunos de línguas estrangeiras não devem ser privados:

“A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Deste modo, ela é fator indispensável e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (...) A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de

mutilar a personalidade, porque pelo facto de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. (...) Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura, em todas as modalidades e em todos os níveis, é um direito inalienável.” (Candido 1988: 175 e 193)

A literatura como elemento integrante da cultura

Pode dizer-se que há duas posições intelectuais básicas no que concerne ao conceito de cultura em língua estrangeira: uma que concebe a cultura como um catálogo de produtos artísticos produzidos pelas comunidades humanas; outra, centrada na comunicação, que a vê como um conjunto de normas, costumes, informação partilhada e demais variáveis que fazem parte do *software* mental que determina o comportamento das pessoas numa sociedade e que lhes transmite um sentimento de pertença comunitária (Jiménez-Ramírez 2018).

A crescente globalização das sociedades teve como consequência a tomada de consciência de que uma boa competência linguística não basta para ser proficiente numa língua estrangeira; para alcançar tal desiderato, é necessário também adquirir um profundo conhecimento da cultura-alvo. Por isso, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as línguas, documento orientador do ensino-aprendizagem de idiomas, cujo impacto ultrapassa largamente os limites do contexto europeu em que foi criado, estabelece como objetivos de aprendizagem, a par da aquisição de conhecimentos linguísticos, sociopragmáticos e estratégicos, o desenvolvimento da competência cultural e a mediação intercultural.

Todas as línguas são constituídas por signos linguísticos que “establecen entre las palabras y las cosas diferentes relaciones semánticas de denotación, connotación o iconicidad que dan significado general al mundo” (Kramsch 2000, *apud* Jiménez-Ramírez 2018: 17). Estes signos e significados entretecem uma rede complexa de sentidos que se transmitem de geração em geração, permitindo que as comunidades humanas

desenvolvam, comuniquem entre si e armazenem o seu conhecimento do mundo, as suas crenças e as suas atitudes. Há, pois, uma inegável relação intrínseca entre língua e cultura, o que determina que a aprendizagem de uma língua estrangeira não possa ser isolada do conhecimento sobre a(s) cultura(s) que se expressa(m) em tal língua:

“El aprendizaje de una lengua se ve condicionado por presuposiciones, suposiciones, creencias y paradigmas de la cultura de origen porque no existe una naturaleza humana independiente de la cultura. Por lo tanto, un aprendiente de L2 se convierte también en un aprendiente de C2, porque una lengua no se puede aprender sin comprender el contexto cultural en el que se utiliza” (Jiménez-Ramírez 2018: 19)

A literatura, enquanto criação artística que se serve precisamente da língua como matéria-prima, constitui um caso muito particular: se, por um lado, as obras literárias e os seus autores, na sua materialidade, se inscrevem na visão funcionalista-instrumental que vê a cultura como um catálogo de produtos, por outro, os mundos possíveis que elas criam e a textualização com que lhes dão forma recriam padrões de comunicação, sistemas de valores, crenças e comportamentos que frequentemente mimetizam os de uma dada cultura. Pode, assim, defender-se que o texto literário é um recurso especialmente produtivo para o trabalho em torno da língua-cultura, nomeadamente em contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Muito particularmente, aquelas obras e aqueles autores considerados canónicos, porque fazem parte da memória coletiva e do património simbólico que se transmite de geração em geração, justificam a sua presença nos programas de ensino de língua estrangeira, visto que “detêm um importante poder modelador da identidade coletiva (...), dos usos da língua, da forma de estar e de sentir” (Buescu 2013: 123); logo, são uma manifestação de cultura viva.

Sociedades globalizadas, dinâmicas culturais e canonização literária

É uma constatação que, nas sociedades globalizadas contemporâneas, nem o livro nem a literatura possuem já um estatuto privilegiado entre os produtos culturais consumidos por públicos cada vez mais heterogéneos. A democratização do ensino e a consequente abertura das instituições escolares e académicas a grupos sociais cujos padrões linguístico-culturais não coincidem com os da escola tradicional tiveram como consequência a necessidade de reavaliar os objetivos de aprendizagem ligados às línguas, às literaturas e às culturas. A legitimidade natural da literatura, assente na noção clássica de cânone e no pressuposto da singularidade do seu objeto, foi posta em causa, obrigando

a um consequente ajustamento das ferramentas teóricas e metodológicas ao dispor das comunidades pedagógico-didáticas.

Deste modo, nas últimas décadas, vem-se assistindo a uma progressiva alteração do cânone literário, sob a pressão de fenómenos de canonização que obedecem a novas dinâmicas culturais que extravasam o próprio campo literário. Não só a noção de *clássico* sofreu uma resignificação decorrente da abertura do cânone a produções oriundas da periferia dos sistemas literários, esbatendo-se a sua intenção normativa de salvaguarda de uma tradição ortodoxa de sentido único (Ramon 2021), como também se abriu à inclusão de artefactos como filmes, romances gráficos, videojogos, entre outros bens da sociedade de consumo, conferindo-lhe uma dimensão transnacional e transmedial (Silva 2019).

Perdeu assim terreno a concepção da literatura como *corpus* de textos canónicos, com um valor simbólico, universal e civilizacional que refletia os valores histórico-culturais com que se identificava cada Estado-Nação. Como resposta, surgiu uma resistência à fixação de um cânone central e hegemónico, ao qual só é legítimo aceder por meio de macromodelos interpretativos unidireccionais também. Isto conduziu a práticas dessacralizadoras da literatura que, pelo menos em contextos de ensino, nomeadamente de línguas estrangeiras, permitiu dissociar os textos literários de uma *canonicidade estática* e passar a concebê-los como ferramentas ao serviço de designios concretos traduzíveis em objetivos e tarefas de aprendizagem.

Paralelamente, rejeitam-se hoje as concepções elitistas baseadas na grande tradição cultural e que reservavam o acesso à literatura a uma minoria social privilegiada; pelo contrário, abriu-se espaço para a chamada cultura de massas ou cultura pop(ular). O *corpus* literário escolar fica agora sujeito a uma abordagem que articula os níveis histórico, linguístico, literário e transmedial, com o objetivo de inaugurar uma nova filologia e uma pedagogia inovadora que respondam aos desafios dos tempos atuais.

Literatura patrimonial na aula de PLE

As mudanças ocorridas ao nível do sistema literário e das suas relações com os restantes sistemas culturais, no entanto, não retiram importância à chamada *literatura patrimonial clássica*, a qual deve ser entendida, numa tripla aceção, como aquela produzida por (1) “autores que, transcendendo as condições de época, lugar ou caminho estético, criaram obras que falam, além da cultura de que são parte, à cultura humana em

geral”, (2) “autores lidos nas classes, eleitos devido ao caráter exemplar do seu pensamento e arte” e (3) “autores que vivem noutros autores” (Carvalho 2020: 13-17) como figuras modelares que instigam à emulação em dinâmicas de apropriação a partir de atos de releitura, de distanciamento, de rejeição, de superação, entre outros. Cardoso Bernardes e Rui Mateus enfatizam a importância deste tipo de obras como sendo:

“livros que contribuem para a coesão entre as gerações, com repercussões cívicas muito importantes; constituem, em regra, textos densos, suscetíveis de mobilizar as capacidades dos alunos no plano da leitura crítica; na medida em que vêm sendo lidos ao longo do tempo, detêm um importante poder modelador da identidade coletiva (...), dos usos da língua, da forma de estar e de sentir” (Bernardes & Mateus 2013: 123)

Porém, a aproximação ao texto literário clássico nas aulas de língua estrangeira obriga a repensar as práticas em torno do ensino da literatura-cultura, adaptando-as a novos públicos (com identidades cada vez mais fluidas e instáveis), novos objetos e novas epistemologias, e nelas fazendo refletir os contributos de resultados de investigação quer a nível teórico, quer da realização de estudos empíricos. Há, pois, necessidade de experimentar novas abordagens metodológicas, sem perder de vista nem a especificidade da literatura, nem a vocação das Humanidades para partilhar e construir espaços de cultura e de desenvolvimento da autonomia de pensamento.

No âmbito específico do PLE, torna-se interessante dar a conhecer aos estudantes amostras do cânone literário lusófono, de modo a tomarem consciência do valor de um *corpus* considerado modelar para a constituição identitária da comunidade de língua portuguesa. Isso não implica, todavia, o conhecimento integral dos textos clássicos; tão-pouco obriga a abordagens conservadoras baseadas nos pressupostos da história literária e da estilística. Pelo contrário, o trabalho com este tipo de textos pode, através da exploração de estratégias de mediação, incidir sobre tarefas linguísticas e comunicativas concretas que se, por um lado, visam o desenvolvimento das quatro competências associadas às línguas vivas, por outro, prestam-se a um trabalho de reflexão crítica baseado na comparação entre culturas, o que aproxima o contexto dos textos da realidade dos alunos, aumentando assim a sua motivação e potenciando o seu grau de adesão aos mesmos.

Com base nestes pressupostos teóricos, vários estudos de caso têm sido realizados no âmbito de cursos de formação de futuros professores de PLE, originando dissertações e relatórios de estágio nos quais se podem encontrar propostas muito estimulantes e úteis

para outros professores/formadores da área. Em apêndice ao presente texto (anexos 1 e 2), disponibilizam-se amostras de atividades apresentadas para trabalhar com dois clássicos das literaturas brasileira e portuguesa, respetivamente, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, tendo como público-alvo alunos de PLE de nível B2-C1 (Cf. Santos 2019).

Ambas as propostas privilegiam atividades de mediação, seja através da reescrita, seja da produção e interação orais com recurso às tecnologias digitais. O trabalho em torno do desenvolvimento de competências de produção, embora, obviamente, não dispense o domínio das congêneres competências recetivas, coloca o foco no desempenho dos alunos, de forma inequívoca e explícita. Por seu lado, as atividades de rescrita, servindo-se de estratégias de reprodução de textos originais por meio de mecanismos diversos, permitem adaptar o *estrangeiro* aos padrões da cultura de chegada. Por fim, as tecnologias digitais estabelecem conexões com o contexto do mundo contemporâneo, esbatendo as fronteiras que separam a cultura erudita da cultura popular.

As atividades idealizadas pretenderam que os alunos assumissem um papel ativo de cocriadores, com base na leitura, de outros contextos para a receção dos textos clássicos, reinterpretando-os e recriando-os sob perspetivas articuladas com a(s) sua(s) realidade(s). Deste modo, mantendo a força simbólica que estes textos clássicos detêm no seio da comunidade literária lusógrafa, foi possível criar o *estranhamento* propício para garantir a sua sobrevivência junto de públicos jovens que, à partida, não partilhavam os mesmos valores culturais das sociedades de origem dos textos.

A metodologia seguida para a execução da sequência de tarefas privilegiou o já muito testado esquema de pré-leitura, leitura e pós-leitura, contemplando diversas fases com o objetivo último de produzir uma curta-metragem inspirada em cada uma das obras de partida. Para a consecução de tal desiderato, foram realizados os roteiros didáticos a seguir reproduzidos:

Roteiro 1 – *Vidas Secas*, Graciliano Ramos

	Fase	Tarefas didáticas
Pré-leitura	Preparação (professor)	- Seleção de obras representativas da literatura lusógrafa - Introdução dos alunos à obra escolhida - Explicitação dos objetivos e das metodologias de trabalho
	Introdução	T1: Realização de um <i>brainstorming</i>

	(alunos)	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 da obra
Leitura	Aprofundamento (alunos)	T4: Elaboração do <i>report</i> da leitura realizada T5: Montagem de um glossário online no <i>Evernote</i>
Pós- Leitura	Consolidação (alunos)	T6: Criação de mapas mentais através do <i>MindMaps</i> T7: Debate oral, em grupo, com vista ao planeamento da adaptação T8: Criação de infografias através do <i>Canva</i> T9: Escrita do roteiro, de modo colaborativo, através do <i>MeetingWords</i>
	Criação (alunos)	T10: Filmagem e edição da curta-metragem: <i>Vidas Secas Contemporâneas</i>

Elaborado a partir de Santos 2019.

Roteiro 2 – *Os Lusíadas*, Luís de Camões

	Fase	Tarefas didáticas
Pré- leitura	Preparação (professor)	- Seleção de obras representativas da literatura lusógrafa - Introdução dos alunos à obra escolhida - Explicitação dos objetivos e das metodologias de trabalho
	Introdução (alunos)	T1: Realização de um <i>brainstorming</i> T2: Realização, através do <i>Kahoot!</i> , de um jogo de verdadeiro ou falso T3: Discussão oral em torno do género textual da obra
Leitura	Aprofundamento (alunos)	T4: Elaboração do <i>report</i> da leitura realizada. T5: Montagem de um glossário online no <i>Evernote</i>
Pós- Leitura	Consolidação (alunos)	T6: Transposição do género 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>
	Criação (alunos)	T10: Filmagem e edição da curta-metragem: <i>Bolsonaro e a Máquina do Mundo</i>

Elaborado a partir de Santos 2019.

Considerações finais

A análise dos roteiros apresentados no ponto anterior permite concluir que, no processo criativo e colaborativo para reescrever e adaptar os textos clássicos a outras linguagens, foram criadas situações reais para que os alunos desenvolvessem as diferentes competências linguístico-comunicativas, revisitassem o léxico e as estruturas do idioma e, ao mesmo tempo, contactassem de maneira direta com obras e autores estruturantes do universo cultural da língua-alvo. A utilidade e o interesse de trabalhar com propostas deste tipo decorre, antes de tudo, das perspetivas que elas abrem quando se trata de trazer para o quotidiano cultural dos estudantes de língua estrangeira obras clássicas da cultura-alvo.

Numa época pós-literária, em que a legitimidade da *grande literatura* não se impõe de *per se*, procedimentos como os descritos dessacralizam o texto literário, permitindo-lhe funcionar como mais um recurso ao serviço da aquisição da língua e do desenvolvimento da proficiência cultural em língua estrangeira. E se críticas houver em relação à heterodoxia das novas vias de aproximação aos clássicos, tenha-se em mente o que acertadamente defende Miguel Tamen:

“Lembramo-nos de escritores e poetas portugueses por muitas razões. Apesar de algumas vezes os termos lido, a mais frequente não é tê-los lido. Se os lemos, lemo-los muitas vezes há muito tempo, e a memória que deles temos é difusa. (...) Lembramo-nos de Alexandre Herculano porque andámos em certo liceu ou lemos algures que salvou um livro a nado; de António Nobre porque passamos por certa rua que afinal se chamava António Patrício; (...); de Eça de Queirós porque nunca tivemos tempo de acabar *Os Maias*; (...). E às vezes demonstramos a nossa afeição por Camões com versos que Camões nunca escreveu.” (Tamen 2020: 526).

Referências

- BERNARDES, José A. Cardoso & MATEUS, Rui A. (2013). *Literatura e ensino de português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- BUESCU, Helena Carvalhão (2013). "Literatura, cânone e ensino". Em *Experiência do Incomum e Boa Vizinhaça. Literatura Comparada e Literatura-Mundo*, pp.140-165. Porto: Porto Editora.
- CANDIDO, Antonio (1988) *O direito à Literatura. Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre Azul.

CARVALHO, Jorge Vaz (2020). *Porquê ler os clássicos*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

JIMÉNEZ-RAMÍREZ, Jorge (2018). *La enseñanza de cultura*. Madrid: Editorial Arco/Libros.

OGANDO, Iolanda (2022). "Levar os *buzzfeed* às aulas de literatura: listas e cânone literário para a mediação linguística e cultural em âmbito de Português como Língua Estrangeira". *Revista Galega de Filoloxia* 23: 75-89. Disponível em [9148-Texto do artigo-32687-1-10-20221227.pdf](https://doi.org/10.17979/rgf.2022.23.0.9148). Acesso em: 6, nov., 2023. DOI: <https://doi.org/10.17979/rgf.2022.23.0.9148>.

RAMON, Micaela (2022). "O texto literário como recurso didático para o ensino-aprendizagem de PLE: pressupostos, desafios e propostas". *Diacrítica*, 36(2): 267–276. Disponível em [Vol. 36 N.º 2 \(2022\): Ensino, aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras – Interconexões | Diacrítica \(uminho.pt\)](https://doi.org/10.21814/diacritica.4819). Acesso em: 6, nov., 2023. DOI: <https://doi.org/10.21814/diacritica.4819>.

RAMON, Micaela (2021). "Estante de Autor. Reflexões em torno da definição de um cânone lusógrafo para o ensino de PLE". Em *Português Língua Estrangeira e suas interfaces*, organizado por Nildiceia A. Rocha & R.S.S. Gileno. pp. 159-177. Campinas: Pontes.

SÁNDOR, Gabriela T. (2016). "A literatura oral tradicional lusófona na didática do PLE – uma breve exposição teórica". Em *Língua Portuguesa. Unidade na Diversidade*, editado por Barbara Hlibowicka-Weglarz, Justyna Wisniewska e Edyta Jablonka, pp. 247-261. Lublin: Editora da Universidade Marie Curie-Sklodowska.

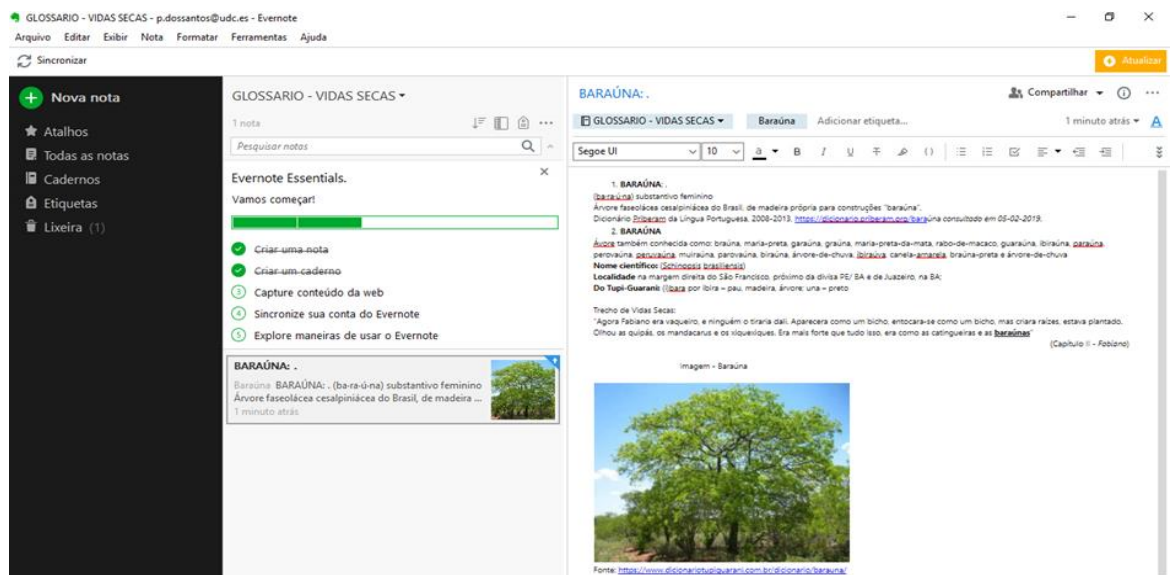
SANTOS, Priscila Cristina (2019). *Adaptações do Cânone: releituras de clássicos das literaturas brasileira e portuguesa na aula de PLE através das TIC*. Universidade do Minho, Dissertação de mestrado.

SILVA, Marie-Manuelle (2019). *Para uma didática da cultura literária. Os fios que Madame Bovary tece*. Braga: Editora Húmus/Universidade do Minho.

TAMEN, Miguel (2020). "Cânone 4". Em *O Cânone*, editado por António M. Feijó, João R. Figueiredo & Miguel Tamen, pp. 523-526. Lisboa: Fundação Cupertino de Miranda / Edições Tinta-da-China.

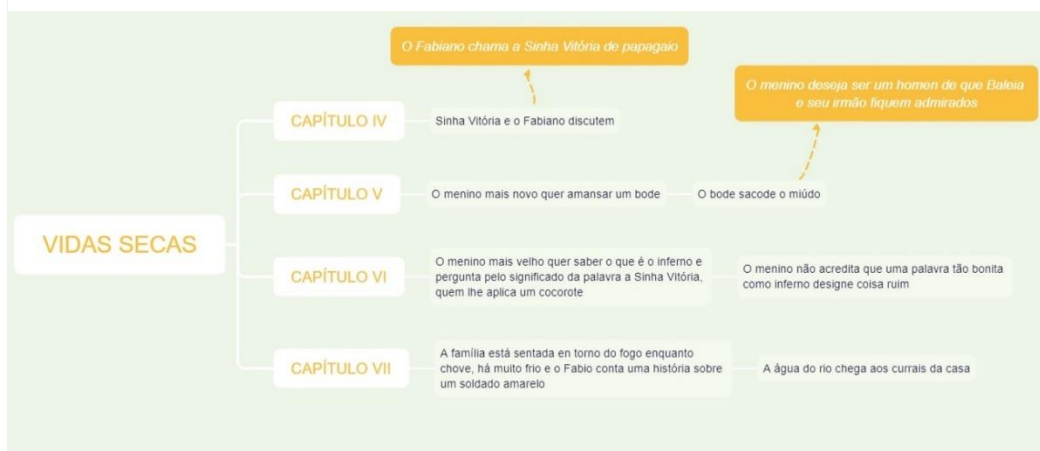
Anexo 1

Figura 1- Glossário Evernote: Vidas Secas



Fonte – Santos 2019

Figura 2- Mapa mental Vidas Secas: diversos capítulos



Fonte – Santos 2019

Figura 3- Mapa mental Vidas Secas: capítulo específico



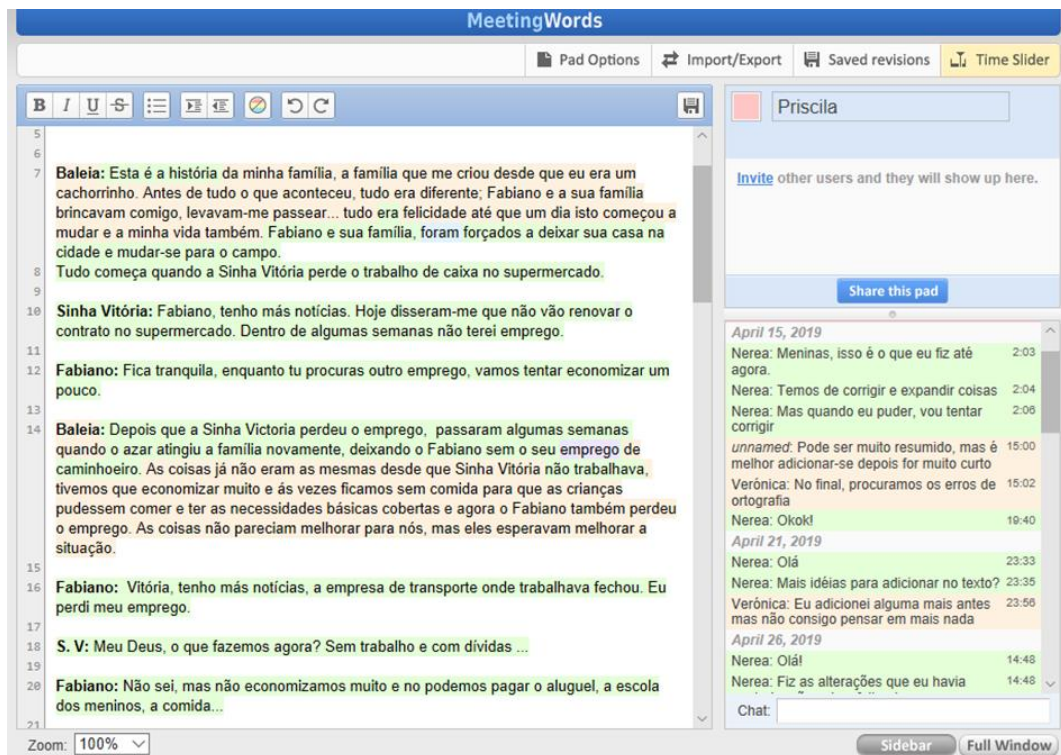
Fonte – Santos 2019

Figura 4- Esquema iconográfico: Vidas Secas



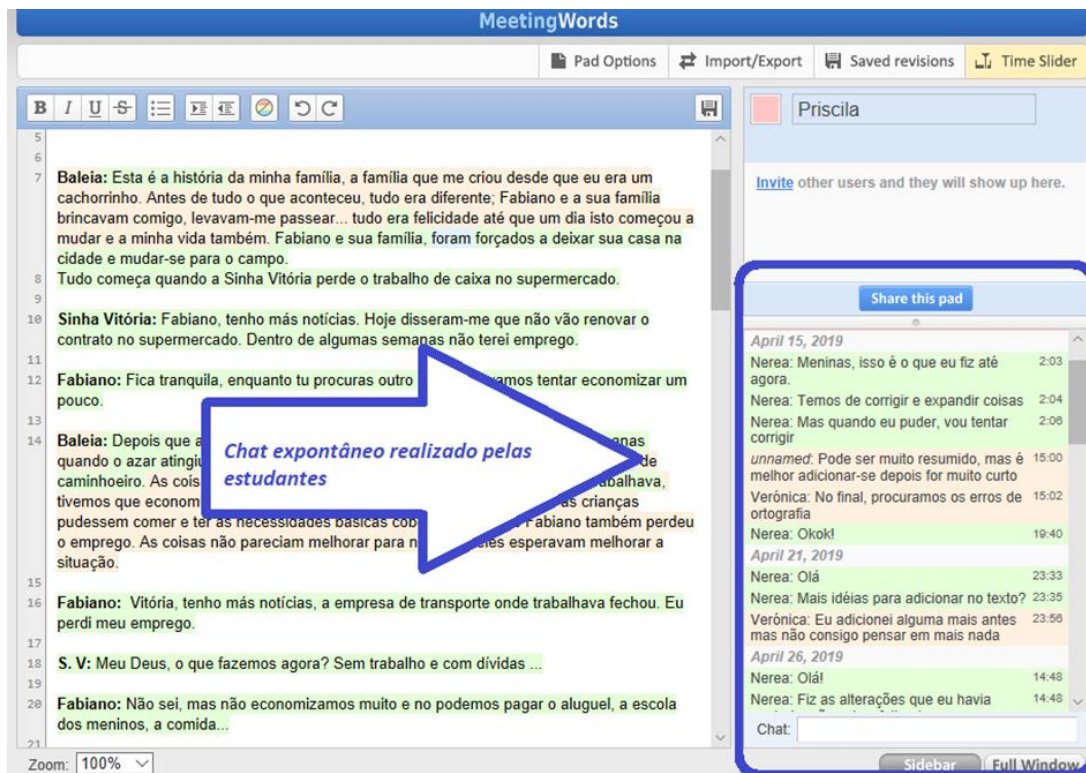
Fonte – Santos 2019

Figura 5- Processo de escrita do roteiro Vidas Secas



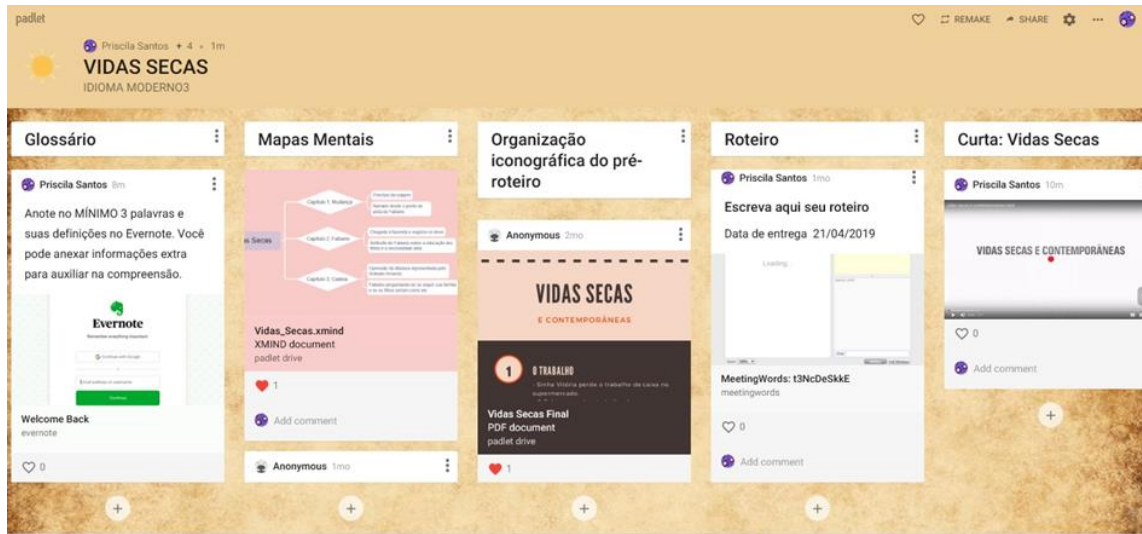
Fonte – Santos 2019

Figura 6-Processo de escrita do roteiro Vidas Secas: Chat



Fonte – Santos 2019

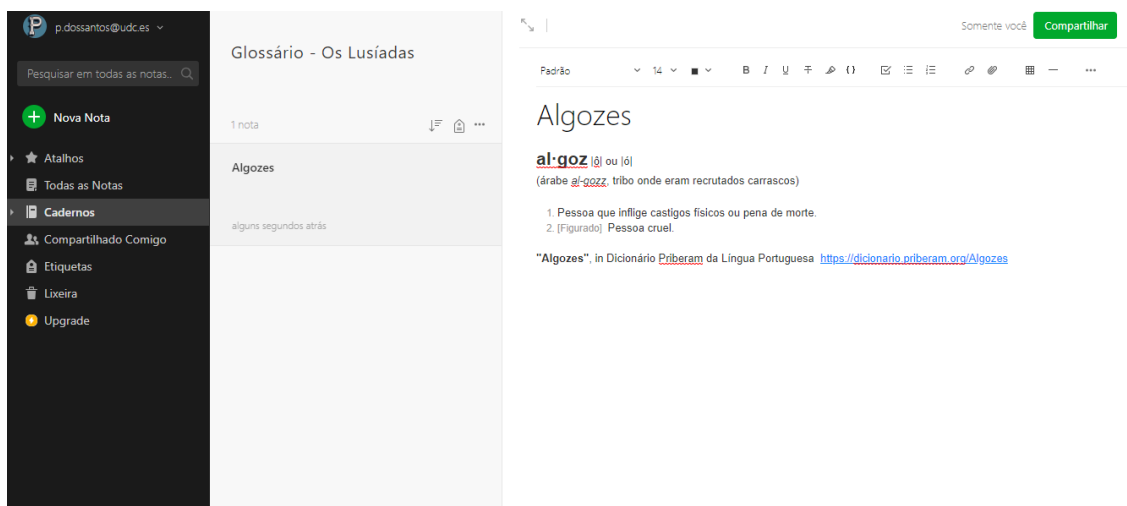
Figura 7- PadLet_Vidas Secas



Fonte – Santos 2019

Anexo 2

Figura 8- Glossário Evernote: Os Lusíadas



Fonte – Santos 2019

Figura 9- Resumo e indicação de correções

RESUMO DO CANTO X

O canto décimo começa na **Illa** dos Amores onde, por ação de Vénus 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 Caliope 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 [está correto em português]** ao Rei D. Sebastião, único que pode continuar a glória dos portugueses.

Legenda de correção:

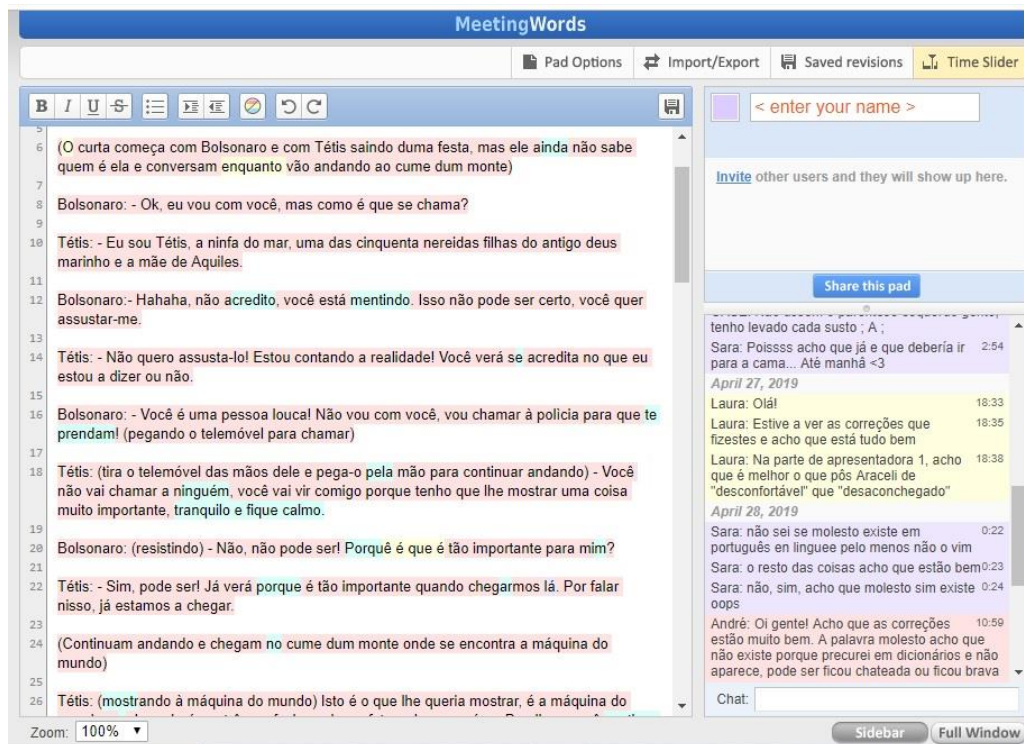
- I** = Influência da grafia do galego e/ou espanhol
- !** = Acentuação gráfica
- !** = Conhecimentos linguísticos

Fonte – Santos 2019

Figura 10- Esquema iconográfico: Os Lusíadas

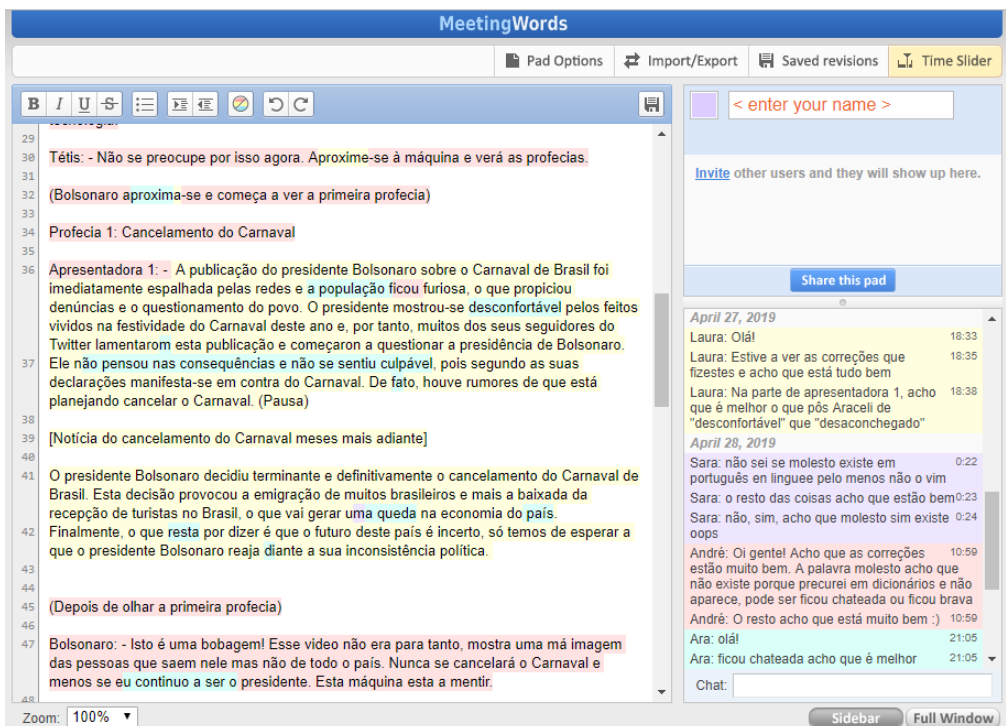


Figura 11- Processo de escrita do roteiro *Os Lusíadas I*



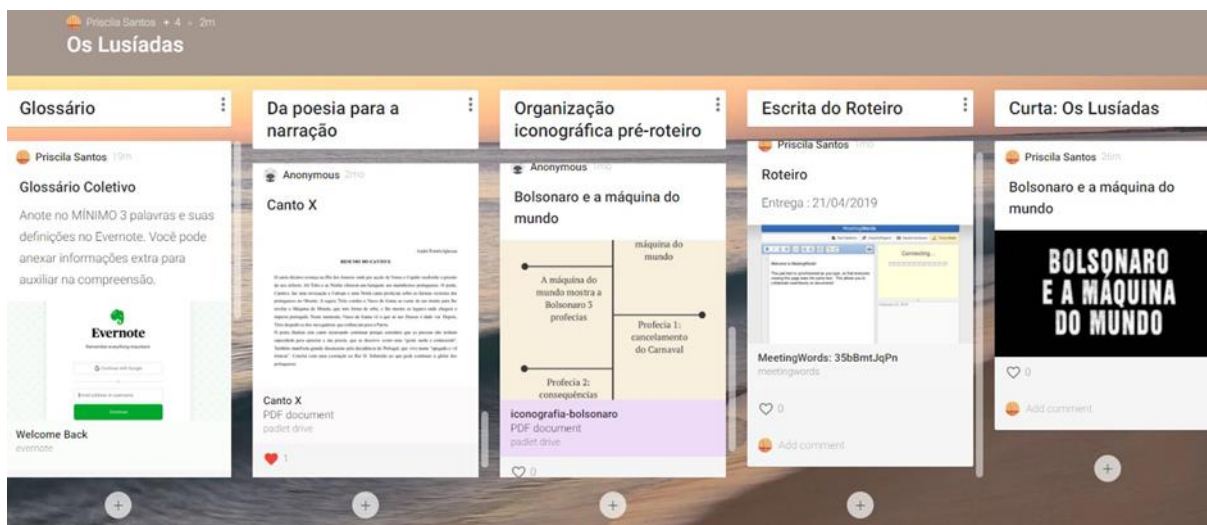
Fonte – Santos 2019

Figura 12- Processo de escrita do roteiro Os Lusíadas II



Fonte – Santos 2019

Figura 13- PadLet: Os Lusíadas



Fonte – Santos 2019