

05

Levar os *buzzfeed* às aulas de literatura: listas e cânone literário para a mediação linguística e cultural em âmbito de Português como Língua Estrangeira

Iolanda Ogando

Universidade de Extremadura

Resumo_ A partir da crença de que o texto literário se inscreve na memória cultural de um determinado coletivo, nomeadamente através do ensino do cânone, consideramos que uma das maneiras de tornar relevante a disciplina radica na explicitação da relevância que esse cânone tem no imaginário cultural luso, tanto de maneira tradicional, através dos livros e da leitura, como de outros modos de existência que, no presente trabalho, inscreveremos num funcionamento pós-literário.

Partindo desta consideração, transferimos o caráter de elenco da configuração canónica da história da literatura para uma atividade em que o *buzzfeed* se constitui na ferramenta textual tanto para estudar sobre autores portugueses e a sua relevância, como para comunicar em língua portuguesa o conhecimento adquirido.

Com a apresentação da atividade e a sua fundamentação teórica, esperamos contribuir para uma perspetiva didática não só produtiva, mas incontornável à luz do desenvolvimento da mediação e da competência pluricultural como elementos essenciais na aprendizagem das línguas e culturas estrangeiras.

Palavras-chave_ Didática da literatura portuguesa; mediação linguística; cânone literário; competência pluricultural; sistema pós-literário.

Sumário_ 1. Pressuposto de início: é necessário repensarmos o papel da literatura nas aulas de LE. 2. Pode ajudar pensar em pós-literatura? 3. A pós-literatura ao encontro do cânone. 4. Cânone e mediação: as listas ao encontro dos conhecimentos pós-literários. 5. O *buzzfeed* literário nas aulas de literatura portuguesa. 6. Conclusão. Referências bibliográficas. Apêndice.

Taking *Buzzfeed* to Literature classes: lists and literary canon for linguistic and cultural mediation in the context of Portuguese as a Foreign Language

Abstract_ Based on the belief that the literary text is part of the cultural memory of a particular collective, namely through the teaching of the canon, we consider that one of the ways to make the subject relevant lies in making explicit the relevance that this canon has in the Portuguese cultural imaginary. This relevance can be seen both in a traditional way, through books and reading, and in other ways of existence that, in the present work, we will inscribe in a post-literary functioning.

Starting from this consideration, we transfer the canonical configuration of the literary history to an activity in which *Buzzfeed* constitutes itself in the textual tool both to study Portuguese authors and their relevance and to communicate in Portuguese the acquired knowledge.

With the presentation of the activity and its theoretical basis, we hope to contribute to a didactic perspective productive but also essential considering the development of mediation and multicultural competence as essential elements in foreign languages and cultures learning.

Key words_ Linguistic mediation; literary canon; pluricultural competence; postliterary system.

Contents_ 1. Starting assumption: we need to rethink the role of literature in FL lessons. 2. Can it help to think about post-literature? 3. Post-literature meets canon. 4. Canon and mediation: lists meet post-literary knowledge. 5. Literary *buzzfeed* in Portuguese literature classes. 6. Conclusion. Bibliographical references. Appendix.

Esta publicação é resultado do trabalho desenvolvido no projeto de I+D+I PID2021-127608NB-I00, financiado pelo MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ e "FEDER Uma maneira de fazer a Europa".

Iolanda Ogando. ORCID: 0000-0001-7895-454X. iolanda@unex.es. Universidad de Extremadura. España.

1.

Pressuposto de início: é necessário repensarmos o papel da literatura nas aulas de LE

Os docentes de literatura portuguesa em âmbito de Língua Estrangeira (LE) deparamo-nos frequentemente com um problema que, não por discutível, é menos importante: muitos dos nossos alunos não estão interessados na literatura e, mesmo quando estão, consideram que a disciplina não tem relevância para a sua formação, porquanto, na quase totalidade dos casos, serão professores de língua sem perspetiva de lecionarem uma matéria literária.

Cardoso Bernardes e Mateus retrataram este desinteresse a respeito da literatura portuguesa em âmbito de língua primeira (2013: 38), mas, na área do Português como Língua Estrangeira (PLE) ainda se revela mais premente. Na verdade, o trabalho com esta disciplina coloca-nos perante um longo debate na área das Humanidades a propósito da relevância do texto literário no ensino-aprendizagem das LE; discussão que, de facto, continua a suscitar a participação de importantes vozes à procura das possibilidades de (uma nova) legitimação, social e didática, bem como das vias para tornar atrativos e relevantes os estudos literários para os (jovens) estudantes de hoje em dia.

Este artigo é, nesse sentido, mais uma tentativa de encontrar uma possibilidade de renovação do trabalho com a matéria. Partimos assim do pressuposto que o professor Cardoso Bernardes recomendava há já uma década: é necessário (até urgente) que os docentes de literatura reavaliemos o nosso trabalho constantemente, à procura de novas metodologias, projetos e materiais, não apenas porque esse exame “se impõe como um determinante de legitimação, mas também porque, desde que empreendido com discernimento, ele se revela um excelente método de aferição de objetivos e de métodos” (2011: 29). Parece-nos, em síntese, que a introdução de novas perspetivas sobre a literatura nas aulas munirá os professores de mais e melhores ferramentas para demonstrar a atualidade dos saberes literários e, ao tempo, fornecerá aos estudantes de mais e melhores recursos para se tornarem agentes mediadores entre culturas.

Na esteira das investigações de Santos Unamuno sobre o(s) novo(s) funcionamento(s) da literatura, no contexto do que este investigador denomina como sistema pós-literário (2018, 2022a e 2022b)¹, –em linha com as posições de estudiosos que, como veremos, para se referir a essa condição, falam também de “literaturas pós-autónomas”, “littérature hors du livre” ou mesmo de “littérature comme mime”–, a novidade do nosso trabalho radica no facto de reunirmos três conceitos –cânone, listas e mediação– para estabelecermos o enquadramento teórico de uma proposta didática específica: a elaboração de um *buzzfeed*² sobre a literatura portuguesa sete e oitocentista.

1 Agradecemos ao professor Santos Unamuno a disponibilização do seu texto, que muito nos tem ajudado na justificação teórica de uma prática docente que há anos que vimos experimentando mediante diversas atividades. Se bem o artigo está no prelo e ainda não pode ser consultado, parte das ideias aí formuladas podem ser vistas na conferência que, a propósito de Miguel de Unamuno, este investigador proferiu em 27 de abril de 2022 (Santos Unamuno, 2022b).

2 * textual que, assente na tradicional lista de itens, adquire uma nova concretização formal graças à sua inserção digital. Duvidamos na eleição entre os termos “listicle” (neologismo que mistura as palavras *list* e *article*, que até onde sabemos, foi adotado como estrangeirismo em português) e “*buzzfeed*” (tomado a partir da empresa norte-americana que mais tem popularizado este formato desde a primeira década do século XXI). Por enquanto, decidimos continuar com o termo mais conhecido e evidente para muitos utilizadores da Internet, nomeadamente porque adotámos uma prática habitual naquela plataforma: a união de texto e imagem. Todavia, acompanharemos a evolução linguística em português para adotar a palavra que finalmente for mais aceite. Para saber mais sobre este formato pode consultar-se a entrada da Wikipédia em inglês (<https://en.wikipedia.org/wiki/Listicle>) ou o interessante artigo publicado em *The Guardian* em 2013 por Steven Poole.

Com certeza, estamos plenamente cientes da problemática configuração de um cânone literário, sobre cuja vigência e representatividade se continua a debater. No entanto, precisamente a partir da crença de que o cânone se inscreve na memória cultural, consideramos que uma das melhores maneiras de conferir validade à literatura reside na compreensão do significado que esse cânone supôs e supõe no imaginário cultural luso, bem como no conhecimento das manifestações que hoje em dia continuam visíveis em múltiplos níveis do quotidiano português: linguístico, artístico, institucional, económico, contracultural, etc.

Com base na convicção de que esta seleção canónica está inequivocamente relacionada com o ensino da literatura, vale a pena aproximá-la da ideia de lista como forma textual e técnica cultural –de acordo com a perspetiva de Umberto Eco (2016) e, nomeadamente, Liam Cole Young (2017)–, com o objetivo de detetarmos a sua capacidade de funcionamento nas aulas do século XXI. Esta ligação levar-nos-á, finalmente, a pô-la em relação com a mediação linguística e cultural, atividade diretamente imbricada com as listas, como de facto se pode verificar com a inclusão dos novos descritores do *Volume Complementar ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* publicado em 2020 (doravante *Companion* 2020)³.

Pensamos que a reunião de um conceito essencial para o sistema literário como o de cânone, com outros termos com ele relacionados só de maneira tangencial –listas e mediação–, ou escassa –como as TIC e, mais especificamente, os *buzzfeed*–, permitir-nos-á propor um enquadramento desde o qual trabalhar didaticamente com a literatura como discurso relevante para o imaginário cultural. Ao mesmo tempo, possibilitará que examinemos esses novos funcionamentos num sistema que se adapta e transforma, não apenas numa nova realidade tecnológica, mas também, como aponta Santos Unamuno, num sistema económico e sociocultural em que arte, economia e *branding* atualizam o funcionamento literário e o transformam radicalmente. Cremos que esta perspetiva, que deverá continuar a ser explorada e estudada em futuros trabalhos, favorecerá um ensino mais aberto e completo (até inovador) da literatura portuguesa, com uma melhor seleção de textos, citações e estruturas linguísticas, tornando assim essa aprendizagem mais apelativa e significativa.

2.

Pode ajudar pensar em pós-literatura?

Os motivos aduzidos para justificar o banimento da literatura das aulas de LE suscitaram também numerosas contestações: trabalhos práticos e teóricos que, em conjunto, acabaram por oferecer uma panóplia de motivos para volver introduzi-la, seja de maneira integrada com a língua, seja separadamente, como complemento dos estudos nos níveis superiores (Ogando, 2019: 216-226).

Esta revitalização do discurso literário em LE teve o suficiente alcance para levar a que, no desenvolvimento das competências da mediação no *Companion*, a obra literária fosse incluída de maneira explícita entre as obras criativas passíveis de serem mediadas. Porém, a nosso ver, se, por um lado, a profusão de argumentos em favor da obra literária nas aulas não tem ajudado a dar uma nova perspetiva sobre a literatura e a sua utilidade em termos de formação curricular, por outro lado, também a escolha de atividades mediadoras elencadas com a obra literária no referido documento orientador revela essa dificuldade para abrir novas olhadas sobre um acontecimento que comunica muito para além da sua realidade textual.

3 Ainda não existe uma tradução para português do *Companion Volume to CEFR*, daí que adotemos esta denominação. Por outro lado, serve-nos esta nota para indicar que a tradução para português de alguma das nomenclaturas ali aparecidas é nossa, portanto, poderá diferir da eventual tradução oficial para a língua portuguesa no futuro.

Deste modo, a falta de reconhecimento social e/ou formativo continua a colocar-nos perante dois desafios: conseguirmos a motivação dos estudantes e mostrar a relevância da disciplina para o seu futuro profissional. Por outras palavras, persiste a necessidade de planificarmos um ensino que, por um lado, mantenha a “essência” da disciplina da história da literatura nas aulas, mas também, por outro, que renove o enfoque a partir do qual poderemos trabalhar com os conteúdos da história da literatura no ensino/aprendizagem de PLE.

Santos Unamuno (2022a) confirma, de facto, que as mudanças radicais que as práticas literárias têm conhecido no contexto da globalização e das transformações das entidades nacionais, tanto a nível cultural como económico, estão na raiz dessa perda de relevância por parte da literatura. Porém, assinala, não parece tanto que o posicionamento mais útil seja o pânico intelectual ou os lamentos saudosos pelo prestígio perdido, mas entendermos que “[l]iterature is no longer what it used to be”.

Acrescenta, assim, mais uma voz ao conjunto de investigadores que, desde há uns anos, se preocupam por examinar criticamente o funcionamento do sistema literário nas instituições e na sociedade, na procura de um retrato de uma realidade cultural que parece ter passado a uma outra fase que já não a do sistema literário oitocentista. Podemos lembrar, por exemplo, que há já mais de quinze anos, Dominique Maingueneau (2006: 154 e ss.) partia da consideração de que o campo literário autónomo enfraquecera de tal modo que a literatura tinha passado a ter um carácter mais arquivístico e patrimonial, sem conseguir ser um agente verdadeiramente transformador nas sociedades contemporâneas. Deste jeito, a literatura funcionaria “comme mime”, num processo de autorreferencialidade e auto-imitação, mantendo mais vitalidade pelo seu passado do que pelo seu presente⁴. Também Josefina Ludmer, a estudar a evolução cultural da América do Sul com o fio condutor, não exclusivo, da literatura, fala do funcionamento de uma “literatura pós-autónoma” (2010: 149-156), resultado da perda da autonomização do campo literário produzida pelo esbatimento das fronteiras entre o literário e as outras esferas social, económica, pública ou privada. Por último, neste conjunto de investigadores que postulam que o sistema literário autonomizado estaria em processo de desaparecimento, encontramos o revelador ensaio de Alexandre Gefen, no qual dedica uma secção (2021: 174 e ss.) a analisar o funcionamento desse sistema, até concluir que a literatura tem uma existência nova, e muito alargada, fora do livro, o que o leva a defender que se deve abdicar de “opposer média, normes techniques et contenus, intention et expression, identité singulière et médiation collective”, e se deve dar entrada a uma conceção do objeto literário como um “dispositif sémiotique original [...] profondément inscrit dans un contexte historique, dépendante d’un croisement d’intentions parfois imprévisibles et en négociation constante avec ses supports” (2021: 182).

A nosso ver, podemos incluir nesse grupo a Pierre Bayard, quem já em 2007 reclamava a “dessacralização” da literatura e a adoção de novas olhadas que fossem ao encontro da realidade dos discentes e, nível geral da sociedade (2007: 14 e 161). Por sua vez, Cardoso Bernardes e Mateus afirmavam que o ensino da literatura devia deixar de “ser encarado como um ritual decorativo” e assim, passar a ser concebido como uma ferramenta “ao serviço de desígnios concretos, cuja importância possa ser percebida mesmo por quem não é profissional da educação” (2013: 16).

4 O autor afirmava, não sem certa provocação, que a literatura persiste, mas graças aos clássicos, ao cânone literário: “On lit aujourd’hui énormément de littérature mais on lit les morts, ou les survivants. Les écrivains contemporains seraient bien heureux de vendre autant de livres que Molière, Camus ou Balzac continuant à le faire” (2006: 156-157).

Esta ‘desinibição’ para nos aproximarmos da literatura de maneiras diversas, não constrangidas pelo ritual sacralizador à volta das obras literárias, permitir-nos-á ficar

à l’écoute de cet objet infiniment mobile qu’est un texte littéraire, d’autant plus mobile qu’il est partie prenante d’une conversation ou d’un échange écrit, et s’y anime de la subjectivité de chaque lecteur et de son dialogue avec les autres. Une écoute qui implique de développer une sensibilité particulière à toutes les virtualités dont il devient porteur dans ces circonstances (Bayard, 2007: 159).

Resulta-nos, portanto muito interessante esta ideia do funcionamento da literatura em práticas externas ao próprio processo da leitura, que nos demonstram que a chegada efetiva ao texto nem sempre é necessária (de facto, numa grande parte dos referentes literários mais conhecidos, a leitura tem muito pouca relevância). Essas práticas têm, aliás, um caráter histórico, e são passíveis de serem estudadas em termos evolutivos. Santos Unamuno (2022a) postula a existência de três fases nesse processo: sacralização, banalização (no sentido descrito por Billig no seu célebre livro de 1995) e venalização⁵, período em que a literatura se torna objeto de um processo de estetização e mercantilização muito destacáveis.

In a context in which the distinction provided by the more autonomous pole of the literary field seems to be losing its force, the default position of the banalization regime does not seem sufficient to guarantee the preservation of the repertoire elements of the literary canon—the selection and forms of presentation of which often come straight from the sanctifying moment without major changes. It is then that the merchandising regime of trans aesthetic capitalism allows for a new version of the economy of symbolic goods described by Bourdieu, or rather an inversion of it: an extreme symbolisation of commercial goods or products related to the logic of branding [...].

In this respect, the category of “cool”, as theorised by authors such as Thomas Frank on the relationships between the American counterculture of the 1960s and the advertising and fashion industries, can be seen as central (Santos Unamuno, 2022a, no prelo).

Na teorização destas mudanças, este investigador avança para propor uma ideia que, a nosso ver, pode resultar essencial para entender essas novas realidades literárias e as suas potencialidades de re-inserção em sala de aula, quer seja nas disciplinas especificamente dedicadas à literatura (algo que resulta mais evidente), quer seja noutra tipo de matérias como a língua estrangeira, a história, a cultura, etc.

De outra parte, essas estratégias de *branding* literário, que enumera como “heritage-making, emplotment, eponymy, desacralization, logoisation, sloganeering and idolization” (2022a e 2022b), ser-nos-ão muito úteis na hora de estruturar a apresentação de determinados referentes do cânone literário português em sala de aula na medida em que nos permitem reconhecer muitas das práticas literárias (Santos Unamuno chega a falar mesmo de “emplotment”) que se produzem na cultura portuguesa à volta dessas figuras. Mas ao mesmo tempo, permitir-nos-ão defender a sua capacidade de mediação na medida em que, segundo este autor, nos permitem construir significados e orientarmo-nos na esfera cultural, uma utilidade esta, a da orientação, essencial também nos processos de canonização, como veremos mais à frente.

5 Este termo, cunhado por Santos Unamuno como “nacionalismo venal” (2018: 134), anuncia a proposta desenvolvida no artigo no prelo com que agora estamos a trabalhar.

3.

A pós-literatura ao encontro do cânone

Se para Claire Kramsch e Olivier Kramsch (2000: 554), o facto de a literatura ter sido utilizada como capital simbólico na arena política e social das nações era um aspeto que não podia ser descurado na didática da literatura e justificava, aliás, a escolha cronológica da sua proposta de ensino do texto literário em âmbito de LE, no nosso caso esta ideia serve igualmente para legitimar a escolha do cânone como matéria, porquanto faz parte da configuração do imaginário cultural das nações modernas, espelhando a política e a sociedade que o gera, recebe, acolhe e transforma.

Discutível e discutido, é precisamente a sua constituição como campo de batalha cultural, ainda hoje em dia, o que demonstra a sua vitalidade. Pensemos que em Portugal, só na última década, contamos com várias monografias que se centram na literatura a partir do cânone. É o que acontece com os trabalhos de Annabela Rita, quem tem publicado uma coleção de obras centradas de maneira quase exclusiva no cânone literário (2014) ou como ponto de partida para outras pesquisas e relacionamentos artísticos (2018, 2019 e 2020). Outra amostra interessante é a proposta que realiza Eugénio Lisboa no seu texto de 2021, dirigido a “um leitor relutante”, a quem propõe um percurso de leitura pelos “clássicos” da literatura portuguesa, numa gradação de menor a maior dificuldade. Mas, sem dúvida, é a publicação em 2021 de *O cânone*, sob a coordenação de três grandes nomes da investigação literária portuguesa, Antonio M. Feijó, João R. Figueiredo e Miguel Tamen, o que nos oferece a pedra-de-toque da vitalidade do cânone no panorama da investigação literária em Portugal: para além da seleção de autores proposta, que já constitui por si própria um escolha valorativa de determinadas figuras ou categorias literárias –como verificam as entradas duplas dedicadas a Camões e Fernando Pessoa–, são especialmente interessantes os quatro capítulos dedicadas ao “cânone”. Com efeito, ao longo dos quatro textos vamos encontrado as reflexões de António Feijó sobre o questionamento do cânone tradicional -e a sua quase nula concretização no cânone português- (2021: 11-15); a apresentação de Anna Klobucka a propósito do (não) cânone feminino (2021: 165-172); o percurso de João Figueiredo ao longo do (não) cânone homossexual (2021: 173-192) e, finalmente, as considerações finais de Miguel Tamen, quem lembra o carácter histórico e contextual do cânone, e portanto, a sua inscrição social (2021: 523-526).

Mas, independentemente das considerações sobre os autores canónicos, naquilo que dão continuidade a trabalhos prévios coma os de Gusmão (2011) ou Carvalhão Buescu (2013) é no destaque do texto literário como parte da memória coletiva que herdamos e que consideramos importante para ser aprendida pelas gerações vindouras, tal e como já Italo Calvino afirmava em 1981 no seu célebre texto *Perché leggere i classici*. Também Cardoso Bernardes e Mateus defendiam a presença dos textos clássicos no ensino pelas seguintes razões:

trata-se, em primeiro lugar, de 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 (neste caso, de um peso identitário que, com variações de intensidade, pode considerar-se comum aos países de expressão portuguesa), dos usos da língua, da forma de estar e de sentir (2013: 123).

Neste sentido, estamos de acordo com Helena Carvalhão Buescu (2013: 146-147) quando considera que os textos canónicos apresentam leitura coletivas e constituem uma rede mental desde a que seguir vendo e interpretando o mundo e os sinais de identidade passados e presentes de uma comunidade, não apenas nacional, mas num diálogo supranacional.

Para o âmbito específico do PLE, parece-nos imprescindível mostrar aos estudantes o cânone literário luso, de modo a conhecerem o valor de um corpus considerado como modelar, essencial na constituição identitária da nação portuguesa moderna e, finalmente, mais uma amostra das práticas de transmissão e educação cultural europeia nos últimos 250 anos. Pensamos que uma prática deste tipo poderá torná-los conscientes desses mecanismos de funcionamento não apenas na língua meta, mas também na língua e cultura de origem.

Contudo, em linha com os postulados de Bayard, afastamo-nos da ideia de conhecimento integral do texto para refletir e tirar proveito das práticas de transmissão destes referentes literários, com muita frequência desligados da leitura. Por outras palavras, parece-nos que terá tanto ou mais proveito, também didático, observar que os referentes literários são relevantes mesmo no caso de que muitos membros de um coletivo os conheçam apenas de maneira “superficial”, por vezes sem terem lido nem uma só página. Pensemos por exemplo em versos, quase tornados provérbios, como “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” ou “Tudo vale a pena se a alma não é pequena”, que funcionam linguística e culturalmente independentemente de os recetores terem lido o famoso soneto camoniano ou a *Mensagem* pessoana.

Todos estes referentes fariam parte da *biblioteca coletiva* de que fala Bayard (2007: 27-28), um conjunto bibliográfico que se compõe de livros relevantes “sur lesquels repose une certaine culture à un moment donné”, e que se constitui como um saber e um discurso sobre os livros, mais baseado nas imagens que circulam sobre os mesmos do que nos próprios textos. Segundo o investigador francês, o mais importante acaba por ser a relação que o texto estabelece com o sistema, que fica assim configurado apesar do desconhecimento geral “d’une grande partie de l’ensemble.”

Na linha do investigador francês, são cada vez mais os trabalhos que começam a reparar no funcionamento do cânone para além da leitura, também em âmbito do português e mais especificamente do PLE. Nesse sentido, resultam altamente significativas as linhas com que Miguel Tamen encerra o último capítulo *d’O cânone*:

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 Cristóvão Falcão porque apreciamos uma certa pastelaria; de Eça de Queirós porque nunca tivemos tempo de acabar *Os Maias*; e de Bocage por motivos mais robustos que as cartas de Olinda e Alzira. E às vezes demonstramos a nossa afeição por Camões com versos que Camões nunca escreveu. Um cânone não é nunca mais que a soma de todas estas acções, de todas estas razões, e de todas estas certezas (Feijó, Figueiredo & Tamen, 2021: 526).

E é que, mesmo num volume como este, onde grande parte dos trabalhos recompilados reveem o cânone a partir de pressupostos puramente literários, alguns textos como o agora citado, deixam transparecer a relevância social que alguns autores conheceram, a despeito da leitura efetiva que as suas obras tiveram ou têm⁶.

6 Vejam-se os textos sobre Agustina Bessa-Luís de Pedro Mexia ou sobre os “Poetas laureados” do mesmo Miguel Tamen.

O cânone encerra mais de uma camada de funcionamentos no seio de uma sociedade, realizações que se acumulam sobre a mais tradicional, a leitura e ensino dos textos clássicos, para dar existência a outro tipo de seleção canônica, em forma de títulos e subtítulos, citações, excertos, versos, etc.⁷, reconhecidos e assumidos por parte dos falantes e (não) leitores de uma determinada língua, como formando parte do próprio acervo cultural, mesmo que seja para vendê-los⁸, contestá-los ou dessacralizá-los.

Em consequência, pensamos que resulta essencial introduzirmos, tanto nas aulas de literatura como de língua portuguesa, amostras do cânone não apenas através da leitura dos clássicos, mas também da persistência desses itens literários. Fazê-lo assim permitirá que os estudantes se aproximem dos mundos e práticas culturais do Outro e, em consequência possuam mais ferramentas para comunicar e mediar com uma sociedade onde esses referentes literários continuam a ter significado(s) complexo(s).

Por último, sendo o cânone o resultado de uma seleção que tem entre os seus objetivos finais o ensino e transmissão de modelos (textos, livros, autores que devem ser conhecidos pelo coletivo social onde se produz essa canonização), resulta especialmente interessante considerar que, na relação entre pós-literatura e cânone, o conceito de orientação adquire uma enorme importância, como bem explicam Bayard (2007: 26) ou Santos Unamuno (2022a). Como veremos a seguir, a partir desta ideia de guia, o papel da mediação linguística e cultural vai adquirir uma nova via de entendimento e desenvolvimento também na didática da literatura em âmbito LE.

4.

Cânone e mediação: as listas ao encontro dos conhecimentos pós-literários

O uso de textos literários em sala de aula, nomeadamente de LE, 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, uma maior capacidade de inferência e dedução, de reconhecimento de usos metafóricos e da conotação (Kramsch, 2006: 251; Parkinson & Reid Thomas, 2000: 9-10). O discurso literário permite acrescentar as capacidades para lidar com experiências pluriculturais e, através das mesmas, favorece que o aprendente adquira mais componentes sociolinguísticos e pragmáticos para a sua prática comunicativa, desenvolvendo uma maior consciência linguística e uma maior autonomia (Ogando, 2019: 223).

Dessa forma, levar o texto literário às aulas de LE ajudará o falante a desenvolver a sua capacidade de se deslocar social e culturalmente, bem como de receber, compreender e aceitar a alteridade, tal e como se descreve em vários dos mais importantes estudos sobre a competência pluricultural (Coste, Moore & Zarate, 2009: 12, 20-21; Candelier *et al.*, 2012: 37 e ss.; Beacco *et al.*, 2016: 57; Companion, 2020: 124). Além disso, na medida em que a maioria dos *curricula* do ensino de línguas estabelece uma ligação direta entre a competência linguística e os conhecimentos culturais evidentes ou implícitos em textos de diverso tipo, a literatura patenteia-se como um recurso frutífero para o trabalho não só com a competência pluricultural mas também com a mediação:

7 Centramo-nos agora em exemplos de caráter linguístico, mas sem dúvida a vertente iconográfica tem uma relevância fulcral na transmissão dos referentes literários.

8 A modo de exemplo, queremos lembrar aqui a publicação do volume *Os escritores mais fixos de Portugal* de Rodrigo Sousa (2015), que ao lado de outros volumes como *Os desportistas mais fixos* ou *Os animais mais fixos*, era vendido nas bancas dos supermercados Pingo Doce.

Moreover, by asking pupils to verbalise the cultural specificities that are present in a text and to draw comparisons with the cultural references acquired from the learning of another language, mediation as a pedagogical activity makes it possible to move beyond a simple juxtaposition of knowledge in the different languages and to arrive at a coherent structured whole that can act as an effective filter for understanding our societies and the world (Beacco et al., 2016: 59).

Considerações como estas redundaram na introdução das competências mediadoras ligadas aos textos criativos que em 2018 foram incorporadas no volume complementar ao *QECRL*, cuja versão definitiva apareceria em 2020. Com efeito, no conjunto da “mediação de textos” (um dos três em que subdividem e agrupam as competências linguísticas de mediação”), encontraremos a “expressão de uma resposta pessoal perante os textos criativos (incluindo literatura)” (2020: 106) e a “análise e crítica dos textos criativos (incluindo literatura)” (2020: 107).

Seja dito de passagem, é uma grande notícia que os textos criativos (por outras palavras, textos culturais) apareçam reconhecidos e descritos no volume complementar, mas não podemos deixar de sentir que, no fim de contas, continuamos com práticas um bocado tradicionais para responder a uma realidade em que hoje se inscreve a literatura e os diversos fenómenos culturais a ela associados, como comentávamos na secção anterior. Com efeito, os descritores limitam-se a uma atividade de resposta pessoal –considerada uma atividade mais simples e, portanto, mais adequada para os patamares iniciais–, e à análise formal ou interna dos textos –exigindo uma maior complexidade e mais conveniente para níveis avançados. Isto, a nosso ver, não reflete todas as potencialidades do texto literário (e cultural) no desenvolvimento do processo do ensino-aprendizagem da literatura assinalado por Kramersch (2006). Por outras palavras, desde o momento em que aceitamos que a literatura é uma fonte privilegiada para conhecer informação da cultura que estudamos, dando entrada em sala de aula a sistemas simbólicos complexos e a representações do mundo que permitem que o estudante se aproxime de realidades diversas, resulta incontornável a consideração da literatura como um discurso mediador que chega além das propostas feitas no documento orientador do Conselho da Europa. Assim, cremos que a resposta possível perante os textos criativos aí consignada –“interpretation: ascribing meaning or significance to aspects of the work including content, motifs, character motifs, metaphor, etc.” (2020: 106)–, poderia ser dirigida para a interpretação e contextualização de significados literários de certos elementos (para)textuais como os que apontamos na secção anterior.

A nossa proposta aqui é que, na medida em que a literatura, e mais especificamente o cânone literário, se concretizam em múltiplos objetos e funcionamentos, semelha necessário fazer um percurso duplo: do cânone à mediação, vista a sua capacidade formativa em termos de complexidade de significados e riqueza de mundos representados; e da mediação ao cânone, como ferramenta de compreensão e interpretação dos fenómenos de transmissão e persistência dessa lista. Nessa lógica, a “transmissão de informação específica” (e relevante), o “processamento de textos” ou a “explicação de dados” são atividades descritas para a mediação que tanto podem explicar o funcionamento do cânone, no seu sentido tradicional ou no pós-literário, como podem ser enriquecidas a partir da utilização do mesmo em tarefas linguísticas concretas. Ainda mais, o cânone literário não serve só para trabalhar a mediação de textos, mas também a mediação de conceitos ou, ainda, a facilitação de um espaço pluricultural.

A pertinência deste relacionamento fica, na nossa opinião, mais confirmada quando lembramos que o cânone literário é, afinal, uma lista. Esta característica evidente, relaciona-a diretamente com uma série de práticas sociais que, no seu interessante estudo sobre o funcionamento e utilidade deste tipo de textos, Young demonstra ser a gestão da informação, a administração de bens e pessoas e a circulação do conhecimento. Este autor fala-nos da pervasividade, tanto diacrónica como sincrónica, desta tipologia textual; carácter universal que se manifesta em muitas épocas e em diversas linguagens, como patenteou a célebre exposição *La vertige des listes* comissariada por Umberto Eco para o Museu do Louvre em 2009 (seguimos o catálogo reeditado em 2016). Mas, muito para além disso, Young afirma que essa omnipresença acabou por originar um sistema de conhecimento, com uma influência central em toda a cultura ocidental:

Lists help to accelerate and make more efficient the collection of data in cycles of accumulation, thereby facilitating the ability of any point to become a centre of calculation. (Ö) And by turning our analytic eye towards them, we begin to see that they are not simple forms after all. By combining and stabilizing data so that it can be mobilized as knowledge, lists are constitutive of epistemology. Take an example mentioned earlier, the florilegia of the Middle Ages. [...] More than mere summaries, florilegia stood as concise value judgements about a text in which the ‘best’ or ‘most important’ passages were isolated and emphasized. These hierarchical lists of individual judgements circulated as authoritative documents regarding important sources and passages. They rested on the authority and erudition of their authors, who used the list form to do the laborious work of institutionalizing and legitimating knowledge (Young, 2017).

Parecem-nos muito sugestivas estas ideias, na medida em que não só nos falam dessa omnipresença das listas e o seu carácter constitutivo de conhecimento, mas também da relação que a listagem estabelece, em muitas ocasiões, com as seleções canónicas, e, portanto, o seu carácter fulcral para processos e atividades de institucionalização de saberes, juízos ou práticas. Além disso, estas práticas de enumeração serviram igualmente para a organização, disseminação ou circulação desse conhecimento, algo que o investigador da Universidade de Carleton se preocupa em assinalar em várias ocasiões (2017: 12-14; 30, 33). Precisamente, nessa função de facilitar a transmissão de conhecimento, encontramos uma relação direta das listas com a mediação.

Não resulta difícil entender que as listas são uma ferramenta essencial na mediação linguística e cultural, como se põe de relevo com os descritores de atividade e estratégias da mediação apresentadas no volume complementar. Podemos salientar, por exemplo, que entre as estratégias aparece “breaking down complicated information”, que supõe a capacidade de transformar em pontos, construindo uma lista, a informação de um determinado texto. Também encontramos o recurso às listas nos descritores da mediação em geral, muito especialmente naquelas que já destacamos (transmissão de informação específica, processamento de textos, etc.), mas não só. A lista é, portanto, uma técnica cultural essencial na geração de conhecimento e na mediação do mesmo, uma atividade essencial num mundo caracterizado pela sobrecarga informativa e numa docência concebida como um processo mediador de saberes.

Pode-se concluir que é precisamente nessa formatação de lista que se encontra boa parte do poder orientador/mediador que tem o cânone literário: transforma-se assim num guia que permite orientar-se entre a imensa quantidade de livros existentes, dos quais, como nos lembra Bayard, poderemos ler apenas uma ínfima parte; ou no aproveitamento didático da história literária, que, desse jeito, pode ser organizada em planos educativos eficazes (Buescu, 2013: 161-162).

Noutra ordem de coisas, Young salienta também o facto de os cânones – e em geral, todas as listas (2017: 16, 48)–, instituírem e legitimarem conhecimento, –algo que também acontece com a lista do cânone literário (Tamen, 2021: 53). Se porventura essa seleção canónica é um dos mais agres temas de debate e revisão dentro dos estudos literários, a sua análise permitirá aos docentes de língua e literaturas estrangeiras trabalharem para evitar um dos perigos que, segundo o *Horizon Report* de 2022, ameaçam os estudos universitários num futuro próximo: o impacto das ideologias políticas que, segundo o relatório promovido pela Educause, podem fomentar aulas “with constrained discussions and narrow definitions of what counts as legitimate knowledge and truth” (Pelletier, 2022: 13).

Em conclusão, na medida em que seleciona, articula, facilita e orienta, a lista canónica afigura-se como uma ferramenta que cumpre perfeitamente os requisitos da mediação linguística e cultural. Além disso, a sua capacidade para conferir valor fala-nos das características da sociedade que as produziu, bem como das gerações posteriores que a receberam, confirmando-a ou contestando-a. É por isso que acreditamos firmemente em que as listas, em forma de cânone literário ou de apresentações com ele relacionadas, constituem um recurso precioso para o trabalho com a mediação linguística e intercultural que procuramos nas nossas aulas.

5.

O *buzzfeed* literário nas aulas de literatura portuguesa

Pensamos que todas as considerações até aqui apresentadas a propósito da nova realidade (pós)literária, do cânone como lista e da mediação, justificam sobejamente a introdução de uma tarefa, em que se trabalha com o cânone literário mediante a criação de listas em forma de *buzzfeed*. Como pode ver-se na ficha que figura no apêndice (anexo 1), com a atividade “5 razões para conhecer (e ler) um clássico literário português”, pretendemos que os nossos estudantes –para os quais, embora estejam a frequentar um curso universitário de língua portuguesa, esta é a primeira vez que se aproximam desta matéria–, investiguem sobre as características essenciais de uma figura do cânone literário português dos séculos XVIII ou XIX, com o objetivo de que aprendam de maneira significativa a sua relevância e presença na língua e cultura contemporâneas.

Para isso, propomos-lhes que criem uma lista em que reúnam, com texto e imagens (fotografias, desenhos, músicas, vídeos, etc.), um conjunto de cinco motivos que, a partir do trabalho feito em sala de aula, e com a informação que encontrarem em dicionários literários, histórias da literatura e outros recursos disponíveis na Internet, lhes permitam não apenas compreender, mas também explicar qual é o interesse que esse escritor ou escritora pode ter para um estudante de PLE hoje em dia. Como pode ver-se na ficha orientadora, concebemos a atividade como uma atividade autêntica de comunicação linguística em português, onde se trabalham as quatro atividades fundamentais do *QECRL*, algo que fica garantido desde o início na medida em que a mediação é a atividade central no processo de trabalho com a informação.

A elaboração da lista exige, aliás, o desenvolvimento de competências digitais em todas as áreas assinaladas no *DigCompEdu* para a “Promoção da competência digital dos aprendentes”, com especial incidência nas áreas da “Literacia da informação”, da “Comunicação e colaboração digital” e da “Criação de conteúdo digital” (Lucas & Moreira, 2018), de maneira que nos permite também ligar uma disciplina de longa data com as novas formas de alfabetização digital recomendadas pelo *DigComp* para os cidadãos (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022). Como pode ver-se nos exemplos apresentados no anexo 2, até agora implementámos esta atividade apenas com um autor, Manuel Maria Barbosa do Bocage. Graças à sua enorme e singular fama, poderíamos dizer popularidade, o célebre poeta pré-romântico constituía um magnífico início para tornar os nossos estudantes conscientes de uma figura canónica que reúne muitos dos fenómenos pós-literários assinalados por Santos

Unamuno: patrimonialização, idolização (na sua faceta lírica, mas sobretudo na satírica), narrativa (em forma de romances históricos, filmes ou séries da TV), eponímia, logoização (sobre a própria figura, mas também para produtos comerciais, nomeadamente o café Nicola) ou de versos que funcionam quase como *slogans* (“Liberdade, onde estás? Quem te demora?”). É claro que os resultados que podem obter estudantes que se aproximam pela primeira vez desta figura são incipientes (e, sem lugar a dúvidas, a figura bocagiana é um dos casos que merece um estudo demorado do ponto de vista do funcionamento pós-literário); mas o magnífico desempenho das nossas alunas, para além da sua motivação, demonstrou a oportunidade de uma atividade deste tipo, que as ajudou a contextualizar e compreender de uma maneira mais completa a situação de Bocage na história da literatura portuguesa.

Queremos salientar, finalmente, que uma das grandes virtudes deste tipo de atividades é a sua replicabilidade, quer seja com o mesmo autor, com a mesma época, com outras diferentes e, claro, com outras línguas e sistemas literários. Seja como for, poderemos sempre voltar a propor aos nossos discentes que pesquisem, aprendam e contem (que medeiem, a fim de contas) porque é que se deve conhecer (e, esperemos, ler) um determinado autor ou uma determinada obra literária. Trata-se, afinal, de que encontrem a utilidade do saber literário também no seu dia a dia.

6.

Conclusões

A partir do enquadramento teórico da atividade proposta e dos resultados obtidos na prática, pensamos que levar uma atividade como a agora apresentada nos permite, permitiu, e permitirá, aprofundar na diversificação, conhecimento e utilização de recursos, tornando mais complexos e significativos esses percursos de aprendizagem do estudante e, portanto, ajudando a desenvolver a sua autonomia para a formação futura e a sua capacidade de adaptação em muitos e variados ambientes sociais e/ou profissionais (Coste, Moore & Zarate, 2009: 24, 27, 32). Assim, verificámos que vale a pena trabalhar com a mediação não apenas nas aulas de língua, mas também de literatura, abandonando a compartimentação do trabalho com as LE, para alcançar uma competência pluricultural fomentada em muitos e diversos âmbitos disciplinares (Coste, Moore & Zarate, 2009: 14).

Por último, também nos parece que se comprova a utilidade e interesse trabalhar com as manifestações pós-literárias, na medida em que, independentes da leitura dos textos, se aproximam com muita frequência do quotidiano cultural dos nossos estudantes. Trata-se, no fim de contas, de que depois de estudarem uma disciplina de história da literatura portuguesa, sejam conscientes da sua presença em imagens, expressões, tópicos, estereótipos, produtos de ficção e não ficção que continuam a constituir lugares comuns para a sociedade lusa; referentes culturais próximos que, nível geral, importa conhecer tanto para completarem a aquisição da língua, como para demonstrarem uma proficiência cultural adequada para um ator social capaz de mediar em âmbito PLE. Será esta uma das vias de levar às aulas a transformação necessária para dar entrada definitiva às atividades de mediação e, com ela, à formação pluri- e intercultural que, hoje em dia, parece incontornável.

Referencias bibliográficas

- Bayard, Pierre (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Paris: Éditions de Minuit.
- Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Cavalli, Marisa, Coste, Daniel, Cuenat, Mirjam Egli, Goullier, Francis, & Panthier, Johanna (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Bernardes, José Cardoso (2011). "Os estudos literários na universidade". Em Silva, João Amadeu, Martins, Cândido Oliveira, & Gonçalves, Miguel (orgs.), *Pensar a Liter@tura no século XXI*, 27-52. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia & Universidade Católica Portuguesa.
- Bernardes, José Cardoso & Mateus, Rui Afonso (2013). *Literatura e ensino de português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Billig, Michael (1995). *Banal Nationalism*. London: SAGE.
- Buescu, Helena Carvalhão (2013). "Literatura, cânone e ensino". Em Buescu, Helena Carvalhão, *Experiência do Incomum e Boa Vizinhança. Literatura Comparada e Literatura-Mundo*, 140-165. Porto: Porto Editora.
- Calvino, Italo (1995). *Perché leggere i classici*. Em Calvino, Italo, *Saggi (1945-1985)*. A cura de Mario Barenghi, 1816-1824. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Candelier, Michel, Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, de Pietro, Jean-François, Lőrincz, Ildikó, Meißner, Franz-Joseph, Noguero, Artur, & Schröder-Sura, Anna (2012). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Edições ASA. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf (Consultado em 31.05.2022).
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponível em: www.coe.int/lang-cefr (Consultado em 31.05.2022).
- Coste, Daniel, Moore, Danièle, & Zarate, Geneviève (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe.
- Eco, Umberto (2016). *Il vertigine della lista*. Milão: Bompiani.
- Feijó, António M., Figueiredo, João R., & Tamen, Miguel (2021). *O cânone*. Lisboa: Fundação Cupertino de Miranda & Edições Tinta da China.
- Gefen, Alexandre (2021). *L'Idée de littérature. De l'art pour l'art aux écritures d'intervention*. Paris: Corti.

Gusmão, Manuel (2011). *Uma razão dialógica. Ensaios sobre literatura, a sua experiência do humano e a sua teoria*. Lisboa: Edições Avante.

Kramersch, Claire J. (2006). "From Communicative Competence to Symbolic Competence", *The Modern Language Journal*, 90/2, 249-252.

Kramersch, Claire J. & Kramersch, Olivier (2000). "The Avatars of Literature in Language Study". *The Modern Language Journal*, 84/4, 553-573.

Lisboa, Eugénio (2021). *Vamos ler. Um cânone para o leitor relutante*. Lisboa: Guerra & Paz.

Lucas, Margarida, & Moreira, António (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://erte.dge.mec.pt/noticias/digcompedu-quadro-europeu-de-competencia-digital-para-educadores>

Ludmer, Josefina (2010). *Aquí América Latina. Una especulación* (Latin America Speaking. Speculations). Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.

Maingueneau, Dominique (2006). *Contre Saint-Proust ou la fin de la Littérature*. Paris: Belin.

Ogando González, Iolanda (2019). "A literatura nas aulas de PLE para aprender e comunicar sobre a memória cultural portuguesa", *Diacrítica*, 32/2, 211-237. Disponível em <https://doi.org/10.21814/diacritica.438> (Consultado em 31.05.2022).

Parkinson, Brian / Reid Thomas, Helen (2000). *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Pelletier, Kathe et al. (2022). *2022 Educause Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Boulder, CO: Educause. Disponível em <https://library.educause.edu/resources/2022/4/2022-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> (Consultado em 31.05.2022).

Poole, Steven (2013). "Top nine things you need to know about 'listicles'". *The Guardian* (12 novembro). Disponível em <https://www.theguardian.com/books/2013/nov/12/listicles-articles-written-lists-steven-poole> (consultado em 31.05.2022).

Rita, Annabela (2014). *Luz & Sombras do Cânone Literário*. Lisboa: Esfera do Caos.

Rita, Annabela (2018). *Do que não existe. Repensando o cânone literário*. Lisboa: Manufactura.

Rita, Annabela (2019). *Perfis & Molduras no Cânone Literário*. Lisboa: Edições Esgotadas.

Rita, Annabela (2021). *Sfumato & Cânone Literário. Na senda da identidade nacional*. Lisboa: Edições Esgotadas.

Santos Unamuno, Enrique (2018). "La literatura como patrimonio: del nation building al nation branding", *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 4, 116-137. Disponível em https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.201843067 (Consultado em 31.05.2022).

Santos Unamuno, Enrique (2022a). *(Post)Literature and the Canon in an Age of Branding* [No prelo]

Santos Unamuno, Enrique (2022b). "Unamuno entre *nation building* y *nation branding*". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kfl0mj0qkXk> (Consultado em 31.05.2022).

Sousa, Rodrigo (2015). *Os escritores mais fixes de Portugal*. Lisboa: Alêtheia Editores.

Vuorikari, Riina, Kluzer, Stefano, Punie, Yves (2022). *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use (DIGCOMP 2.2.)*. Disponível em: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC128415/JRC128415_01.pdf (Consultado em 31.05.2022).

Young, Liam Cole (2017). *List Cultures. Knowledge and Poetics from Mesopotamia to Buzzfeed*. Amsterdam: Amsterdam University Press. Disponível em <https://doi.org/10.5117/9789462981102>

8.

Apêndice

Anexo 1: Ficha orientadora base

5 RAZÕES PARA CONHECER (E LER) UM CLÁSSICO LITERÁRIO PORTUGUÊS		
ESTRUTURA DA ATIVIDADE	1.- Apresentação da atividade 2.- Como vamos trabalhar a mediação com este tipo de atividade? 3.- Apresentação dos softwares úteis para a pesquisa, criação e publicação de memes e imagens interativas 4.- Apresentação de um buzzfeed modelo e dos recursos possíveis (imagens, logos, slogans, citações...) que podem ser utilizados na sequência do buzzfeed 5.- Tudo a postos: dicas para a pesquisa sobre os/as autores/as selecionados. 6.- Criação de um GIF animado 7.- Criação de um buzzfeed com 5 enunciados e 5 imagens (no mínimo 2 GIFs animados)	
OBJETIVOS	Pesquisar e conhecer mais em profundidade uma figura literária dos séculos XVIII ou XIX (e as suas obras), a sua relevância e presença na cultura portuguesa atual Utilizar a gramática dos GIFs animados e os buzzfeed para criar materiais e atividades em PLE Articular atividades de criação e comunicação digital com os novos descritores da mediação e a comunicação apresentados no Volume Complementar ao QECRL (2020) Desenvolvimento da competência digital e da competência digital docente (B1)	
PERFIL LINGÜÍSTICO	B2 (produção, receção) B1-B2 (mediação)	DOMÍNIOS Educativo - público
ATIVIDADES LINGÜÍSTICAS	MEDIAÇÃO	MEDIAÇÃO GERAL MEDIAÇÃO DE TEXTOS Processar textos (orais e escritos) Retransmitir informação específica Traduzir um texto escrito Expressar uma opinião sobre literatura Analisar literatura MEDIAÇÃO NA COMUNICAÇÃO Facilitar um espaço pluricultural
	ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO	Adaptação da linguagem Ligação com conhecimentos prévios Processamento de informação complexa Simplificação de textos Síntese do texto Amplificação do texto
	ESTRATÉGIAS DE RECEÇÃO	Identificar indícios e fazer inferências
	PRODUÇÃO	Produção da escrita (geral) Escrita criativa
	ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO	Planear Monitorizar e remediar
	INTERAÇÃO	Interação online
AValiação	Capacidade de mediação (capacidade de selecionar informação de diversas fontes, organiza-las e apresenta-las num texto escrito - capacidade de complementar o texto escrito com imagens significativas relacionadas com o tópico cultural proposto - compreensão da matéria e capacidade de transmiti-la) - 4 valores Propriedade gramatical - 1,5 valores Redação (coerência e coesão textual) - 2,5 valores Propriedade lexical - 1 valor	

	<u>Propriedade visual</u> (capacidade de selecionar / criar imagens adequadas para cada enunciado) - 1 valor <u>Correção ortográfica</u> - 1 valores (será subtraído 0,5 valor cada dois erros graves)		
COMPETÊNCIA PLURILINGUE E PLURICULTURAL		Construção sobre um repertório pluricultural Compreensão pluricultural	
COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM LÍNGUA	LINGÜÍSTICAS	Variedade lexical (competência lexical) Controlo lexical (competência semântica) Competência ortográfica	
	SOCIOLINGÜÍSTICAS	Expressões da sabedoria popular Diferenças de registo Adequação sociolingüística	
	PRAGMÁTICAS	Competência discursiva Flexibilidade Desenvolvimento temático Coerência e coesão Competência funcional Precisão proposicional	
COMPETÊNCIAS GERAIS	CONHECIMENTO DECLARATIVO (SABER)		Conhecimento do mundo Conhecimento sociocultural Consciência intercultural
	COMPETÊNCIA DE REALIZAÇÃO (SABER FAZER)		Capacidades práticas Capacidades interculturais
	COMPETÊNCIA EXISTENCIAL (SABER SER/ESTAR)		
	COMPETÊNCIA DE APRENDIZAGEM (SABER APRENDER)		Consciência da língua e do processo comunicativo Consciência e capacidades fonéticas Capacidades heurísticas
COMPETÊNCIAS-CHAVE		Comunicação em línguas estrangeiras // Competência multilingue Aprender a aprender // Competência pessoal, social e aprender a aprender Competência digital Sensibilidade e expressão culturais	
ÁREAS DE COMPETÊNCIAS E COMPETÊNCIAS DIGITAIS	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS	Todas	NÍVEL DE CD(D)
	PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOS APRENDENTES	A2-B1 (ESTUDANTES)	
		<u>Literacia da informação e dos média</u> 1.1. Navegação, pesquisa e filtragem de dados, informação e conteúdos digitais 1.3. Gestão de dados, informação e conteúdo digital <u>Comunicação e colaboração digital</u> 2.1. Interação através de tecnologias digitais 2.2. Partilha através de tecnologias digitais 2.5. Netiqueta <u>Criação de conteúdo digital</u> 3.2. Integração e reelaboração de conteúdo digital 3.3. Direitos de autor e licenças <u>Uso responsável</u> 4.2. Proteção de dados pessoais e privacidade	

		<u>Resolução de problemas</u> 5.2. Identificação de necessidades e respostas tecnológicas 5.3. Utilização criativa das tecnologias digitais 5.4. Identificação de lacunas na competência digital
RECURSOS TIC	EzGIF - https://ezgif.com/maker Genially - https://www.genial.ly Giphy (pesquisa) - https://giphy.com/ (criação) - https://giphy.com/create/gifmaker GIFmaker - https://gifmaker.me/ Google Docs - https://docs.google.com Kapwing - https://www.kapwing.com	
ÁGRUPAMENTO	Trabalho individual	
TEMPO	2 horas de trabalho presencial + 4 horas de trabalho não presencial	

Anexo 2: exemplos de resultados da atividade “5 motivos para conhecer o Bocage”

Exemplo 1 – autora: M^a Guadalupe Ágreda Sánchez

3- Na época onde ainda a moeda era o escudo, a cara do Bocage estava impressa na nota de 100 escudos.

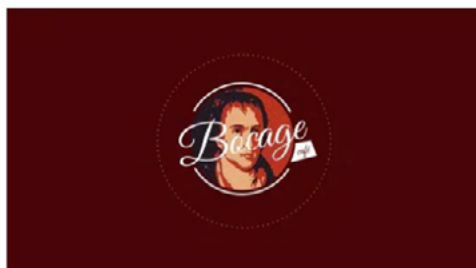


4- A assiduidade do Bocage ao café Nicola fez com que, a dia de hoje, esta marca comercialize os seus pacotes de café com o nome “Bocage”.



Exemplo 2 – autora: Lucía Zambrano Valverde

4. Podemos tomar o café Nicola. Originário do Café Restaurante Nicola.



5. Praça do Bocage. Encontra-se no lugar de nascimento de Bocage (Setúbal).



Lucía Zambrano Valverde



<https://revistas.udc.es/index.php/rgf>

Edita

Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña,
co patrocinio de ILLA (Grupo de Investigación Lingüística
e Literaria Galega)

Dirección

Teresa López, Universidade da Coruña (España)
Xosé Manuel Sánchez Rei, Universidade da Coruña (España)

Secretaría

Carlos-Caetano Biscaíno-Fernandes, Universidade da Coruña (España)

Consello de Redacción

Ana Bela Simões de Almeida, University of Liverpool (Reino Unido)
Pere Comellas Casanova, Universitat de Barcelona (España)
Iolanda Galanes, Universidade de Vigo (España)
Leticia Eirín García, Universidade da Coruña (España)
Carlinda Fragale Pate Núñez, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Brasil)
Xavier Varela Barreiro, Universidade de Santiago de Compostela (España)
Xaquín Núñez Sabarís, Universidade do Minho (Portugal)

Comité asesor

Ana Acuña, Universidade de Vigo (España)
Olga Castro, University of Warwick (Reino Unido)
Regina Dalcastagnè, Universidade de Brasília (Brasil)
Manuel Fernández Ferreiro, Universidade da Coruña (España)
Roberto Francavilla, Università degli studi di Genova (Italia)
Ana Garrido, Uniwersytet Warszawski (Polonia)
José Luiz Fiorin, Universidade de São Paulo (Brasil)
Xoán Luís López Viñas, Universidade da Coruña (España)
Xoán Carlos Lagares, Universidade Federal Fluminense de Niterói (Brasil)
Sandra Pérez López, Universidade de Brasília (Brasil)
María Olinda Rodrigues Santana, Universidade de Trás-Os-Montes
e Alto Douro (Portugal)

Comité científico

Silvia Bermúdez, University of California, Santa Barbara (Estados Unidos)
Evanildo Bechara, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)
Ângela Correia, Universidade de Lisboa (Portugal)
Carme Fernández Pérez-Sanjulián, Universidade da Coruña (España)
Manuel Ferreiro, Universidade da Coruña (España)
Maria Filipowicz, Uniwersytet Jagiellonski (Polonia)
Xosé Ramón Freixeiro Mato, Universidade da Coruña (España)
María Pilar García Negro, Universidade da Coruña (España)
Helena González Fernández, Universidade de Barcelona (España)
Xavier Gómez Guinovart, Universidade de Vigo (España)
Pär Larson, CNR - Opera del Vocabolario Italiano, Florencia (Italia)
Ana Maria Martins, Universidade de Lisboa (Portugal)
Kathleen March, University of Maine (Estados Unidos)
María Aldina Marques, Universidade do Minho (Portugal)
Inocência Mata, Universidade de Lisboa (Portugal)
Juan Carlos Moreno Cabrera, Universidad Autónoma de Madrid (España)
Andrés Pociña, Universidade de Granada (España)
Eunice Ribeiro, Universidade do Minho (Portugal)
José Luís Rodríguez, Universidade de Santiago de Compostela (España)
Marta Segarra, CNRS (Francia) / Universitat de Barcelona (España)
Sebastià Serrano, Universitat de Barcelona (España)
Ataliba T. de Castilho, Universidade de São Paulo (Brasil)
Telmo Verdelho, Universidade de Aveiro (Portugal)
Mário Vilela, Universidade do Porto (Portugal)
Roger Wright, University of Liverpool (Reino Unido)

Cadro de honra

Álvaro Porto Dapena (1940-2018), Universidade da Coruña (España)
José Luis Pensado (1924-2000), Universidade de Salamanca (España)
Rafael Lluís Ninyoles (1943-2019), Conselleria de Educació i Ciència,
Generalitat Valenciana (España)



Depósito legal/ C584/2000
ISSN/ 1576-2661
ISSN-e 2444-9121
Deseño/ Novagarda