

ARTIGO

Questões contemporâneas no cinema e na literatura: o desenho de uma sequência didática para o ensino de inglês como língua adicional

Anamaria Kurtz de Souza Welp¹ , Álvaro Rutkoski Didio² , Bibiana Finkler² 

¹ Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brazil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brazil.

RESUMO:

Este artigo apresenta o processo de elaboração de uma sequência didática produzida para uma disciplina de Inglês do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tendo como tema questões contemporâneas no cinema e na literatura, foram trabalhadas adaptações cinematográficas do conto Cinderela. As tarefas desenhadas partiram de textos autênticos, sendo a proposta de produção final uma sinopse de uma adaptação cinematográfica de uma obra literária. Como resultado, as tarefas produzidas buscam criar oportunidades de uso da língua de forma significativa e contextualizada e ampliar o trânsito dos educandos em práticas sociais que se fazem na língua-alvo.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de inglês; gêneros discursivos; letramento; ensino com base em tarefas.

Contemporary issues in cinema and literature: the design of a task sequence for the teaching of English as an additional language

ABSTRACT:

This article presents the design process of a task sequence produced for an English course of the Languages and Arts Program of the Federal University of Rio Grande do Sul. Having as its theme contemporary issues in cinema and literature, the sequence was developed around movie adaptations from the Cinderella tale. The tasks were designed from authentic texts with the final production proposed being a synopsis of a movie adaptation from a literary work. The produced tasks seek to create opportunities for both meaningful language use and broadening of students' transit in social practices that happen in the target language.

KEYWORDS: English teaching; discourse genres; literacy; task-based learning.

Corresponding Author:

ANAMARIA KURTZ DE SOUZA WELP
<anamaria.welp@ufrgs.br>



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada. http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos 40 anos, grande parte dos livros didáticos dedicados ao ensino de língua têm se ancorado em uma concepção estruturalista e preconizado o procedimento conhecido como apresentação – prática – produção³, abordagem que tradicionalmente divide o conteúdo linguístico a ser ensinado em formas discretas e se apoia em atividades de repetição de palavras, frases ou diálogos, e de preenchimento de lacunas (Tomlinson, 2012; Richards e Rodgers, 2014; Van Den Branden, 2016). Essa perspectiva fragmentada não reconhece a língua como elemento fundamental nas interações sociais.

Como alternativa aos modelos tradicionais de ensino de línguas adicionais (LA), desde a segunda metade do século XX, um número de pesquisadores na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas, fundamentados em áreas como Educação Progressiva, Psicologia Humanística, Construtivismo e Teoria Sociocultural, têm proposto abordagens alternativas àquelas ancoradas no estruturalismo e com foco maior no aluno e em seu contexto de aprendizagem (East, 2012; Tomlinson, 2012; Van Den Branden, 2016a; Van Den Branden, 2016b; Jacobs e Willy, 2016). Muitas dessas abordagens encontram suas bases no legado de Paulo Freire e John Dewey e levam em conta o aprendizado com base na experiência e autonomia do aluno, como é o caso das chamadas metodologias ativas: ensino com base em tarefas, sala de aula invertida, ensino com base em problemas, pedagogia de projetos, ensino com base em jogos, gamificação, etc.⁴

Sabe-se que a toda metodologia ou abordagem de ensino de língua subjaz uma concepção acerca da natureza da língua, dos objetivos de ensino/aprendizagem, do tipo de conteúdo a ser ensinado, do papel do professor e dos alunos, dos materiais instrucionais a serem adotados e das atividades, técnicas e procedimentos a serem usados. Com a mudança de perspectiva educativa para uma abordagem mais próxima do aluno e conectada à realidade, surge a necessidade de se desenvolver materiais didáticos que promovam os saberes desejados para uma educação linguística que acompanhe os movimentos da sociedade. Nesse sentido, este artigo tem o propósito de apresentar o processo de elaboração de uma sequência de tarefas produzida para a disciplina de Inglês IV⁵ do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Iniciamos o texto descrevendo as perspectivas teóricas que embasaram o trabalho: uso da língua, gêneros do discurso, teoria sociocultural, *scaffolding* e letramento. Em seguida, justificamos nossa escolha pela abordagem de ensino de línguas com base em tarefas e apresentamos a definição de tarefa pedagógica que sustenta nosso trabalho. A seguir, resumimos os princípios que guiaram o desenho das tarefas, descrevemos a metodologia utilizada durante o processo de elaboração e apresentamos o contexto para o qual o material foi produzido. Na sequência, descrevemos as tarefas, seus objetivos e o processo que levou ao seu desenho. Encerramos retomando os princípios que nortearam o trabalho e tecemos algumas considerações sobre a unidade didática e seu processo de elaboração.

2. USO DA LÍNGUA E GÊNEROS DISCURSIVOS

Ancorados em Clark (2004), sustentamos que [1] usamos a língua para fazer coisas no mundo; e [2] todas as instâncias do uso da língua são uma forma de ação conjunta de pessoas

³ Do inglês: *Presentation-Practice-Production* ou *PPP*, abordagem utilizada em muitas salas de aula e livros didáticos de ensino de línguas, que consiste no ensino de itens gramaticais de forma dedutiva através de apresentação da estrutura pelo professor, seguida pela prática do aluno, e culminando no uso do recurso pelos alunos em atividades de produção controlada (Thornbury, 1999).

⁴ Para mais informações sobre Metodologias Ativas, ver Beichner (2014); Chan, Sidhu e Lee (2015); e Morán (2015).

⁵ No Inglês IV, os alunos têm um nível de proficiência equivalente ao intermediário, ou B1 conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.

em coordenação entre si. Para o autor, o uso da língua funciona como em uma valsa: a dança não é a soma das ações individuais, mas a coordenação conjunta dos movimentos. Assim, implica uma atitude responsiva ininterrupta de todos os participantes e não se limita a um falante que fala e a um ouvinte que escuta.

Da mesma forma, para Bakhtin (2010), o falante é um respondente no elo contínuo do fluxo do discurso, e espera uma resposta - mesmo que tal resposta venha na forma do silêncio, ou na escolha por não responder. Na comunicação discursiva real, os interlocutores ocupam uma posição contínua e simultânea, ativa e responsiva, concordando ou discordando (total ou parcialmente), completando, aplicando, etc., dando ao discurso sua natureza dialógica. Nesse sentido, o dialogismo fundamenta a visão de língua de Bakhtin, significando que todo o discurso é perpassado pelo discurso de outrem e que todos os enunciados se constituem a partir de outros.

Para o filósofo russo, cada campo de utilização da língua produz enunciados relativamente estáveis, denominados gêneros do discurso, que identificamos através de nossa experiência com o mundo, com textos e com as práticas sociais das quais participamos. Bakhtin (2010, p. 262) afirma que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. Essa relativa estabilidade permite que os gêneros se diferenciem e se complexifiquem acompanhando as práticas sociais e seus movimentos socio-históricos.

Ainda, segundo Bakhtin, os gêneros discursivos são definidos por três elementos centrais: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, caracterizando cada instância situada do uso da linguagem. Dessa forma, cada gênero está relacionado a um contexto de produção da língua e é determinado por quem fala, para quem, com que propósito, de que lugar e de que forma (modalidade, suporte, formato).

Na próxima seção, apresentamos a concepção de aprendizagem que norteia este artigo.

3. TEORIA SOCIOCULTURAL E SCAFFOLDING

Em consonância com a teoria Sociocultural (TS) de Vygotsky, entendemos que o aprendizado, sobretudo o de línguas, acontece a partir da interação com o outro e com o mundo. A língua desempenha um papel fundamental nessa interação. Para Vygotsky, estudar os aspectos social, cultural e psicológico do ser humano deve ser um processo ontológico, pois somos simultaneamente seres sociais e particulares e pensamos através de artefatos culturais; entre eles, a língua (Neguerela-Azarola e Garcia, 2016).

Vygotsky (1998) explica que, do ponto de vista de sua teoria, o pensamento é mediado pelo contexto social e por aspectos psicológicos, que influenciam, guiam, dão forma e transformam a atividade humana. Vemos aqui a relação com a perspectiva Bakhtiniana de gêneros do discurso e a de uso da língua de Clark: interagimos com os outros e com nós mesmos através da língua, que ao mesmo tempo dá contornos a e é influenciada por nossas práticas sociais.

Como forma de explicar a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, Vygotsky (1998) elaborou sua teoria na noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo essa visão, o desenvolvimento da criança deve ser identificado considerando-se não só o que a criança consegue fazer sozinha, mas sobretudo o que ela consegue fazer com ajuda dos outros. Assim, o desenvolvimento proximal da criança é indicado através do nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de solução independente de problemas, e do nível de desenvolvimento potencial, estabelecido pela capacidade de solução de problemas com a ajuda de um adulto ou de um parceiro mais capaz.

Nessa perspectiva, enquanto o desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, a ZDP define as funções que ainda estão em fase de maturação, ou seja, o desenvolvimento prospectivamente (Vygotsky, 1998). Tal arcabouço teórico

permite que se entenda o curso interno do desenvolvimento de um indivíduo, seja de uma criança em idade escolar ou de um adulto aprendendo uma nova língua, permitindo identificar não só o que já foi atingido no processo de desenvolvimento como também o que está em estágio de maturação. Para Vygotsky (Vygotsky, 1998, p. 58), “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Entretanto, embora os dois processos estejam intimamente relacionados, Vygotsky (1998) entende que aprendizado não é desenvolvimento. Para o psicólogo, o primeiro antecede o segundo e, dessa sequência, surgem as ZDPs. Quando adequadamente organizado, o aprendizado resulta em desenvolvimento mental, significando que, quando a criança assimila um conhecimento, o processo de desenvolvimento inicia e desencadeia vários outros processos internos complexos.

Da noção de ZDP surge o conceito de *scaffolding*⁶ (Gibbons, 2013), que no português se traduz por *andaime*. A metáfora surge a partir da própria definição da palavra, que consiste na estrutura temporária utilizada para dar suporte a operários durante o processo de construção ou reforma de um edifício. Primeiramente cunhado por Wood, Brunner e Ross (1976), o termo *scaffolding* sugere um processo pelo qual o aprendiz desempenha uma tarefa ou resolve um problema, que estaria além de seu esforço ou capacidade, assistido por um parceiro mais experiente ou capacitado. No contexto escolar, um professor ou um colega.

Com efeito, o aprendizado somente acontece quando o *scaffolding* é necessário, ou seja, na ZDP. Para Gibbons (2015), no contexto escolar, o *scaffolding* tem o propósito de desenvolver a autonomia do aluno e, por essa razão, é um auxílio temporário fornecido pelo professor para que o aluno seja capaz de, no futuro, desempenhar sozinho uma tarefa semelhante à que está sendo aprendida. Além disso, para a autora, é preciso que o aluno esteja engajado em tarefas autênticas e cognitivamente desafiadoras, portanto as tarefas devem ser planejadas levando-se em consideração a natureza e a quantidade do *scaffolding* para se chegar aos objetivos desejados.

Na próxima seção, abordamos a concepção de letramento que sustenta nosso trabalho.

4. LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Nas últimas décadas, observamos que participar e intervir na sociedade através da língua se tornaram tarefas cada vez mais complexas considerando os desafios que a era global e a contemporaneidade têm nos apresentado. Nesse sentido, vários termos surgiram para denominar o processo de construir significados e agir no mundo através da língua: letramento, letramentos, novos letramentos e multiletramentos (Gee, 1996; Knoble e Lankshear, 2014; Cope e Kalantzis, 2012, 2015).

Soares (2004, p.6), explica que os processos de alfabetização e letramento são distintos, porém interdependentes. Uma pessoa pode ser alfabetizada, mas não dominar “as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.” Segundo a autora, imergir o educando na cultura escrita, introduzindo-o a e familiarizando-o com experiências diversas que envolvam a leitura e a escrita em vários gêneros do discurso, oportuniza e amplia sua participação no mundo social e do trabalho.

Neste artigo, utilizaremos o termo *letramento* para nos referir às várias formas de construir sentido a partir de textos multimodais que relacionam a escrita com padrões de significado auditivos, visuais, orais, gestuais, táteis e espaciais (Cope e Kalantzis, 2015). Nesse sentido, para oferecer ao educando oportunidades de legítima participação

⁶ Optamos por utilizar o termo original em inglês neste artigo.

em práticas sociais letradas, é imprescindível que a aula de LA seja organizada a partir de textos autênticos que sejam o resultado das práticas reais de uso da língua. Assim, utilizamos aqui a definição de texto autêntico de Schlatter e Garcez (2009):

Entendemos por texto autêntico a materialização (o produto) de práticas de uso da linguagem, construídas em conjunto pelos participantes para alcançarem determinados propósitos sociais. Um texto só encontra unidade significativa ao ser vinculado ao contexto efetivo de interlocução, desde sua produção e recepção até o retorno dos seus efeitos de sentido sobre os envolvidos (Schlatter e Garcez, 2009, p.138)

Da mesma forma, nos afinamos à definição de Britto (2007) para o qual *ser letrado* consiste em lançar mão do conhecimento da e sobre a língua para participar e intervir na sociedade. Portanto promover o letramento é formar “leitores”, não somente no sentido literal do termo, mas de saber *ler* o mundo, entendendo, agindo e reagindo (ou não) às várias formas em que os discursos se organizam nas diversas esferas da sociedade.

A seguir, explicamos nossa escolha pelo ensino com base em tarefas e apresentamos a definição de tarefa que fundamenta o trabalho.

5. O TRABALHO COM TAREFAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Como visto anteriormente, a língua é um elemento de interação social. Basicamente a usamos para fazer coisas no mundo. Vimos também que as formas tradicionais de ensino de LA parecem não mais traduzir a realidade em que nossos alunos vivem e que é essencial se pensar em práticas pedagógicas e materiais didáticos que atendam as demandas da era da globalização e da tecnologia.

Segundo Van Den Branden (2016:240), diferentes autores oferecem distintas definições de tarefa (Long, 1985; Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Willis, 1996; Bygate *et al.*, 2001; Ellis, 2003; Van Den Branden, 2006). Entretanto, todas as definições convergem para a seguinte noção: tarefas são ações que as pessoas desempenham no dia-a-dia e que exigem o uso da língua para se chegar a algum objetivo.

Tendo em vista que aprender uma língua adicional deve promover a conexão com pessoas e com informações e abrir mentes para novas formas de perceber, entender e sentir o mundo, o ensino de línguas, em qualquer cenário, deve preparar o educando para os desafios do mundo real, expandindo seu repertório de gêneros discursivos e oferecendo oportunidades de participação em diferentes práticas sociais às quais ele não teria acesso não fosse a escolarização.

Nesse viés, acreditamos que o ensino por tarefas se configura como a abordagem mais sintonizada com o momento em que vivemos por dois motivos. Em primeiro lugar, julgamos que essa abordagem oferece oportunidades de aprendizado nas quais a complexidade total do uso da língua pode ser experimentada em condições reais. Em segundo, promove a interação em torno do trabalho exploratório compartilhado e a reflexão sobre as formas linguísticas a serem usadas para criar mensagens significativas.

Segundo Welp e Vial (2016), normalmente não percebemos que a maioria das atividades que realizamos diariamente são tarefas. Por exemplo, organizar uma festa de aniversário é um projeto que envolve uma série de tarefas: reservar o espaço, encomendar a comida, enviar convites, etc. No contexto de ensino de LA, propõe-se que os alunos usem a língua-alvo de forma significativa para fazer coisas reais (ou simuladas) em sala de aula. Vanden Branden (2016) afirma que, nessa abordagem, os alunos não apenas adquirem a língua através de seu uso, mas também o fazem enquanto tentam encontrar soluções para problemas de comunicação e alcançar um objetivo não linguístico.

Nesse contexto, em consonância com o manual do exame Celpe Bras⁷ (2011, p. 5), entendemos tarefa como “um convite para interagir com o mundo, usando a língua com um propósito social, (...) cada tarefa apresenta um propósito claro de comunicação e um interlocutor.”. Nossa escolha por essa definição se explica por acreditarmos incluir todas os elementos que consideramos relevantes para o entendimento de o que é uma tarefa e de como utilizamos o conceito em nosso trabalho. Além disso, a definição apresentada no manual se alinha ao aporte teórico que seguimos.

Apresentamos, a seguir, os princípios construídos para articular a elaboração das tarefas e o arcabouço teórico que norteia o trabalho.

6. PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DAS TAREFAS

Como mencionado anteriormente, toda metodologia ou abordagem de ensino de línguas deve ser consistente com a concepção de língua, com os objetivos de aprendizado, o conteúdo a ser aprendido pelos alunos e ensinado pelo professor e os materiais a serem utilizados em sala de aula. Nesse sentido, estabelecemos princípios com o propósito de organizar e guiar o processo de elaboração e sequenciação das tarefas, buscando assim chegar a um resultado coerente com o arcabouço teórico no qual nos apoiamos: Gêneros do Discurso (Bakhtin 2010), Uso da Língua (Clark 2004), Teoria Sociocultural (Vygotsky 1998), *Scaffolding* (Gibbons 2013 e 2015), Letramento (Soares 2004; Brito 2007) e Ensino com Base em Tarefas (Brasil 2011; Van Den Branden 2006 e 2016). A partir de reflexões e discussões sobre a aplicação prática da fundamentação teórica, chegamos, portanto aos seguintes princípios:

1. o tema deve ser culturalmente relevante e apropriado para o grupo de alunos para o qual as tarefas estão sendo produzidas, considerando-se seu contexto e objetivos de aprendizagem;
2. os gêneros discursivos estruturantes escolhidos devem ser coerentes com a temática proposta;
3. os textos selecionados devem ser autênticos e representativos das práticas sociais que circulam na temática;
4. as tarefas devem oferecer oportunidades de uso da língua e promover reflexões sobre tal uso de forma contextualizada;
5. a ordem e os enunciados das tarefas devem ser organizados de forma que ofereçam *scaffolding*, oportunizando assim o aprendizado;
6. as tarefas devem provocar interações relevantes entre alunos e textos, alunos e alunos e alunos e professor; e
7. a realização das tarefas deve oferecer oportunidades de aprendizado significativo e alcançar resultados para além da sala de aula.

Após estabelecidos os princípios, construímos a metodologia, que será descrita a seguir.

7. METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Com a finalidade de organizar o trabalho de elaboração da sequência didática, seguimos a seguinte metodologia:

⁷ O exame CELPE-Bras é a certificação em proficiência em língua portuguesa para falantes de outras línguas. Mais informações em <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>

1. delimitação da temática a ser trabalhada de acordo com os objetivos de aprendizagem estabelecidos no currículo para a qual a sequência está sendo produzida;
2. definição do gênero discursivo da produção de que resultará a sequência de tarefas;
3. seleção de gêneros estruturantes e textos para a mobilização de conhecimentos relevantes para a realização do produto final;
4. planejamento dos tipos de tarefas a serem elaboradas e de sua sequência para o trabalho com os textos selecionados; e
5. elaboração das tarefas.

A seguir descrevemos o contexto para o qual a sequência de tarefas aqui apresentada foi produzida.

8. CONTEXTUALIZAÇÃO

A sequência de tarefas apresentada a seguir foi desenhada exclusivamente para os alunos do curso de Letras - Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujos programas das disciplinas de inglês são organizados em eixos temáticos. A sequência didática descrita neste artigo foi desenhada para a disciplina de Inglês IV, cujo tema é *Contemporary Issues in Cinema and Literature*⁸. A disciplina exige um conhecimento intermediário de língua inglesa e é de caráter obrigatório para alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras da universidade, os quais estão, em sua maioria, cursando a quarta etapa do curso.

Na próxima seção, descrevemos o processo de elaboração de uma das sequências de tarefas produzida para a disciplina de inglês IV.

9. PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

9.1 ESCOLHA DOS GÊNEROS ESTRUTURANTES E DO PRODUTO FINAL

Com a temática da disciplina previamente definida, ponderamos sobre quais seriam os gêneros discursivos adequados que deveriam ser abordados para que as discussões sobre questões contemporâneas no cinema e na literatura fossem promovidas em sala de aula. Considerando os alunos para os quais a sequência de tarefas seria elaborada, decidimos propor o trabalho com adaptações cinematográficas de obras literárias, em um primeiro momento, e com adaptações de histórias em quadrinhos (HQ) para o cinema e a televisão, em um segundo momento.

Pensando em quais produtos finais deveríamos propor para o Inglês IV considerando a temática definida para a disciplina, definimos que a primeira sequência, aquela cujo processo de elaboração será descrito neste artigo, culminaria na produção de uma sinopse de adaptação cinematográfica de obra literária, que, por sua vez, serviria de *scaffolding* para a produção da segunda sequência de tarefas, que resultaria na elaboração de uma resenha de filme ou série televisiva adaptada de uma HQ.

Assim, em uma primeira etapa, os alunos teriam a oportunidade de usar a língua de forma contextualizada, através da escrita de um texto de menor complexidade – sinopse –, que exigiria apenas recursos linguísticos para a produção de uma narrativa no presente. Em uma segunda etapa, mobilizariam os recursos aprendidos na primeira etapa e avançariam aprendendo novos recursos para a produção de um texto mais complexo⁹ – resenha.

⁸ Questões Contemporâneas no Cinema e na Literatura.

⁹ Segundo Finatto et al. (2016:67), “o nível de complexidade de um texto pode envolver elementos gráficos (legibilidade, acessibilidade),

A escolha por adaptações de obras literárias se deu em razão de nos últimos anos terem surgido algumas produções cinematográficas preocupadas em recontar histórias clássicas, incluindo contos de fadas, apresentando uma ressignificação que distancia-se cada vez mais das versões originais, e assim refletindo as mudanças e os progressos da sociedade, como é o caso de *Malévola* (2014), *Branca de Neve e o Caçador* (2012), *A Bela e a Fera* (2017) e *Cinderela* (2015). Nesses filmes, notam-se novas interpretações dos eventos que as personagens experienciam e observa-se, entre outros aspectos, um maior protagonismo das personagens femininas além de uma crítica a padrões de comportamento esperado por mulheres em determinadas épocas. Embora esses filmes não tenham por propósito exclusivo as críticas a questões contemporâneas, eles nos indicam alguns caminhos que autores têm preferido tomar, sobretudo por abordarem discussões socialmente relevantes.

Nesse sentido, aliando-nos ao cinema e às representações de contos de fadas, elegemos versões de *Cinderela* como material provocador das discussões e reflexões para a elaboração das tarefas da primeira sequência didática. Nossa escolha por tal obra se deu fundamentalmente por dois motivos: em primeiro lugar, por se tratar de um conto clássico amplamente conhecido e reproduzido por gerações e, em segundo, por haver disponíveis várias adaptações da história, tanto para o cinema, quanto para outras mídias, conforme será mostrado na sequência de tarefas a ser descrita.

No que segue, apresentaremos cada etapa da primeira sequência didática produzida para a disciplina. Para cada tarefa produzida, a imagem final será mostrada e abaixo seu objetivo e processo de elaboração.

9.2 DESCRIÇÃO DAS TAREFAS

9.2.1 TAREFA 1

WHAT DO YOU KNOW ABOUT IT?

1. Get in pairs or trios. Talk about the following questions:

- a. Do you like watching movies based on literary work?
- b. Name three adaptations that you have liked and explain your choices.
- c. What are the characteristics of a good adaptation in your opinion? How faithful to the literary work do you think the adaptation should be? Give reasons.

Figura 1 – Tarefa de ativação de conhecimento prévio

Como o próprio título sugere em inglês *What do you know about it?*¹⁰, esta primeira tarefa tem por objetivo provocar uma discussão que busca trazer à tona o conhecimento prévio dos alunos sobre adaptações literárias. As perguntas são propostas no sentido de explorar a experiência e a familiaridade dos alunos com esse gênero discursivo. Para que o conhecimento novo sobre o tema seja construído, julgamos importante situar os alunos em relação àquilo que já sabem para então propor oportunidades de aprofundamento no assunto. Da mesma forma, as perguntas têm o objetivo de não só instigar um posicionamento dos alunos sobre o que são consideradas boas adaptações, mas também provocar reflexões sobre o que torna uma adaptação boa ou ruim, encorajando assim uma apreciação crítica.

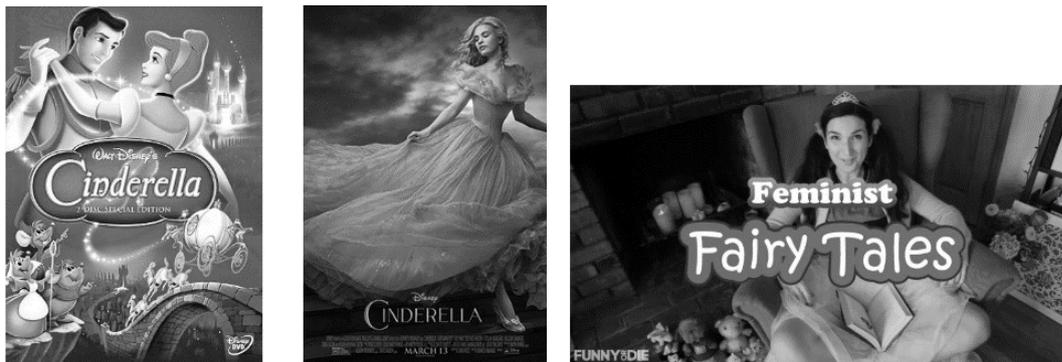
elementos linguísticos (inteligibilidade) e elementos extralinguísticos (natureza, assunto, tipo, gênero) em relação ao leitor”.

¹⁰ Tradução livre: “O que você sabe sobre isto?”

9.2.2 TAREFA 2

BEFORE YOU WATCH IT...

1. Look at the three images below of videos with different adaptations of the classic story *Cinderella*. Which one would you choose to watch? Why?



2. You are going to watch the three videos. Who do you think is the interlocutor in each adaptation? What elements in the videos lead you to think that way?

<https://www.youtube.com/watch?v=z1dLcSoiHzA>

<https://www.youtube.com/watch?v=KNd7Vvd-JmU>

<https://www.youtube.com/watch?v=5SpLRd4fikE>

Figura 2 – Tarefa de apresentação do conto Cinderela

Como dito anteriormente, optamos por trazer para a discussão três interpretações de Cinderela. Assim, esta tarefa tem o objetivo de apresentar três versões do clássico que são tratadas ao longo da sequência didática. A primeira versão é a animação produzida pelos estúdios Disney em 1950¹¹, a segunda é o filme também produzido pelos estúdios Disney em 2015¹² e o último é um vídeo do *YouTube* do grupo *We are Thomasse* em que uma atriz conta a história do clássico conto sob uma perspectiva feminista¹³.

A tarefa está dividida em duas etapas. Na primeira, ao perguntarmos *Look at the three images below of videos with different adaptations of the classic story Cinderella. Which one would you choose to watch? Why?*¹⁴, propomos ao aluno que reflita a respeito da forma na qual o conteúdo está organizado e apresentado visualmente. Convidamos o aluno a pensar sobre o que chama a atenção: por exemplo, o fato de ser uma animação ou um filme *live-action*, a representação dos personagens, como figuram na primeira e na segunda imagem, ou um título provocativo, como no caso da terceira imagem.

A segunda etapa tem o propósito de estimular a percepção dos alunos em relação aos diferentes tipos de interlocutores presentes nas três versões de Cinderela trazidas nos vídeos e aos elementos que nos levam a compreender as escolhas dos autores em relação à interlocução projetada.

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=KNd7Vvd-JmU>

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=z1dLcSoiHzA>

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=5SpLRd4fikE>

¹⁴ Tradução livre: “Olhe as três imagens abaixo dos vídeos de diferentes adaptações do clássico Cinderela. Qual vídeo você escolheria assistir? Por quê?”

9.2.3 TAREFA 3

FOCUS ON THE LANGUAGE OF THE NARRATIVE ▾

1. In pairs, take a look at the passages below extracted from the *Feminist Fairy Tales* and the original *Cinderella* version by the Grimm brothers (1987), and answer the questions below:

- a. What is the relation of time between each clause in the passages? What tenses and aspects were used to indicate this relation? What are their structures? Pay attention to what other elements in the clauses are helping to construct this relation.
- b. What idea or feeling does “would” convey when used in narrative texts?
- c. What is the difference between saying “The prince was being really creepy” and “The prince was really creepy”? Why would you write it either one way or the other?

i. “[...] *Arriving home, he **gave** his stepdaughters the things that they **had asked** for, and he **gave** Cinderella the twig from the hazel bush. [...]*” (Grimm Brothers)

ii. “[...] *A white bird **came** to the tree every time, and whenever she **expressed** a wish, the bird **would throw down** to her what she **had wished** for. [...]*” (Grimm Brothers)

iii. “[...] *But her Fairy Godmother **gave** her a beautiful gown, tons of makeup and really impractical glass high heels, so that she **would be** wanted by a man! [...]*” (Feminist Fairy Tales)

iv. *On his way home, as he **was riding through** a green thicket, a hazel twig **brushed** against him and **knocked off** his hat. (Grimm Brothers)*

v. “[...] *In the process, her shoe **fell off**. But she **didn't** even **try** to go back to get it because the prince **was being** really creepy. [...]*” (Feminist Fairy Tales)

2. Pair work. Complete the blanks in the excerpts below with the verbs in parentheses appropriately. Make sure you discuss all the possible alternatives to make meaning in the context provided in each passage:

- a. The prince _____ (wait) until her father came, and then he _____ (tell) him that the unknown girl _____ (jump) into the pigeon coop. (Grimm Brothers)
- b. They never once _____ (think) it was Cinderella, for they thought that she _____ (sit) at home in the dirt, _____ (look for) lentils in the ashes. (Grimm Brothers)
- c. The prince, however, _____ (set) a trap. He _____ (have) the entire stairway smeared with pitch. When she _____ (run) down the stairs, her left slipper _____ (stick) in the pitch. (Grimm Brothers)
- d. When they _____ (pass) the hazel tree, the two pigeons _____ (sit) in it, and they cried out: [...] (Grimm Brothers)
- e. Furthermore, he _____ (dance) with no one else. He never _____ (let) go of her hand, and whenever anyone else _____ (come) and _____ (ask) her to dance, he _____ (say), "She is my dance partner." (Grimm Brothers)
- f. "[...] Cinderella _____ (lie) in the ashes, dressed in her dirty clothes. A dim little oil-lamp _____ (burn) in the fireplace. [...]" (Grimm Brothers)

Figura 3 – Tarefa para trabalhar recursos linguísticos

O propósito desta tarefa é trabalhar alguns recursos linguísticos próprios da narrativa, especificamente em relação aos efeitos de sentido criados ao se usar os tempos e aspectos verbais e verbos modais predominantes no conto original. Busca-se, assim, oferecer *scaffolding* necessário para preparar o aluno para a compreensão leitora e respaldar o relato oral que terá que produzir na tarefa que segue.

Na primeira etapa, as perguntas levam ao aprendizado indutivo da gramática por meio da exposição às estruturas linguísticas presentes nos trechos trazidos, com a finalidade de provocar reflexão e instigar a formulação de hipóteses sobre as regras percebidas da língua através da prática contextualizada (Oliveira, Carneiro e Azevedo 2016)¹⁵.

Na segunda etapa, apesar de ser proposto um exercício de completar lacunas, o uso da língua é contemplado para a construção de sentidos, considerando o contexto da narrativa de Cinderela. Como não há somente uma resposta correta, a tarefa permite que diferentes sentidos possam ser criados e contrastados em passagens dos textos, dando assim oportunidades de interações significativas entre os alunos, os quais negociam, concordam ou discordam das escolhas verbais para o preenchimento das lacunas.

¹⁵ Vale ressaltar que, nesta etapa do curso, os alunos já foram introduzidos ao sistema verbal da língua inglesa, tanto no que se refere a tempo verbal quanto a aspecto verbal, em disciplinas anteriores, que são pré-requisito para o inglês IV. A tarefa aqui apresentada cumpre a função de revisar e praticar tais estruturas de forma contextualizada, desta vez em gêneros narrativos.

9.2.4 TAREFA 4

CHECKING THE ORIGINAL VERSION OF CINDERELLA

1. Discuss the questions below with your classmates:

- a. What adaptations of Cinderella are you most acquainted with? Tell your classmates about them.
- b. Have you ever read the original version by the Grimm Brothers? If so, what do you know about it? How different is it from the versions you know?

2. You are going to read the original story by the Grimm brothers. In groups of four, organize the reading so that each member is given one part of the story. To guide your reading, follow the instructions below:

- a. In your first reading, be concerned about the main points in your part of the story so that you can tell it to your classmates.
- b. Using your speaking skills, build the complete narrative collaboratively with your group. Make sure you properly use the language resources studied so far.

Figura 4 – Tarefa de leitura do conto original Cinderela

A tarefa quatro visa orientar a leitura da versão original do conto escrita pelos irmãos Grimm (1812). A primeira etapa evoca os conhecimentos prévios dos alunos em relação às diferentes versões de Cinderela com as quais eles têm familiaridade. O propósito aqui é despertar a atenção do aluno em relação às diferenças e semelhanças com outras versões e seus respectivos contextos socio-históricos, provocando assim uma leitura crítica da narrativa.

A segunda etapa guia a leitura de forma colaborativa, visando a interação dos alunos ao final da leitura para a construção conjunta da compreensão do texto. Por ser um conto extenso, os alunos formam grupos de quatro, e a história é igualmente dividida em quatro partes com um volume de texto equilibrado para cada membro do grupo. Assim, cada aluno se fixa nos pontos centrais de sua parte da história e, mais tarde, reconstrói a narrativa oralmente com seus colegas de grupo, já mobilizando os recursos linguísticos trabalhados na tarefa anterior.

9.2.5 TAREFA 5

GOING DEEPER INTO ADAPTATIONS

At the end of this section, you will analyze and compare Cinderella's adaptations to its original story. First, let's read and discuss a paper about literature-to-film adaptations.

1. Get in groups of three. Each group will be given a part of the article "The Appeal of Literature-to-Film Adaptations" by Malgorzata Marciniak (2007). Read your part and complete CHART 1 below with your group. Be prepared to report it to the other groups later.

CHART 1

Text Comprehension	1 Adaptation as interpretation	2 The pleasures of adaptation	3 Learning from adaptation
Main idea			
Secondary ideas			
Author’s thesis			
A short text synthesis			

2. After having completed CHART 1, form new groups (1-2-3) and make sure each member has read a different part of the text. Then, perform the tasks below:

- a. Report the part you read to the other members of the new group so that everyone gets to know about the whole article.
- b. Complete CHART 2 below with your new group. You might have to return to the article and discuss some of its points again.

CHART 2

	Our interpretation and opinion
A short description of the whole text	
Interesting topics	
Points and arguments that we agree	
Points and arguments that we disagree	
If we were the writer of this article, would we change or add anything?	

3. Have a whole-class discussion and report the group’s ideas about chart 2.

Figura 5 – Tarefa de leitura do artigo *The Appeal of Literature-to-Film Adaptations* (Marciniak 2007)

O propósito desta tarefa é fundamentar a análise de adaptações da literatura para o cinema através do estudo de um artigo acadêmico (Marciniak 2007) sobre o tema. Os

alunos são orientados a realizar uma leitura detalhada para que, posteriormente, preencham dois quadros com informações que devem buscar no artigo. Pretende-se aqui dar suporte para uma discussão informada sobre as versões do conto antes das tarefas seguintes, que direcionam para a produção final.

Dada a extensão do texto, e considerando que está dividido em três seções, a primeira etapa da tarefa conduz à leitura colaborativa mais uma vez. Assim, cada grupo deve preencher o primeiro quadro com os principais pontos da seção que lhe foi atribuída.

A segunda etapa propõe que outros grupos sejam formados de maneira que cada membro do novo grupo tenha lido uma seção diferente do artigo. Os alunos devem utilizar as informações do quadro 1 (*CHART 1*) para relatar o que leram aos novos membros do grupo e, juntos, preencher o quadro 2 (*CHART 2*) se posicionando em relação ao texto e construindo conhecimento para as tarefas subsequentes. Dessa forma, os alunos, como leitores, são encorajados a assumir uma atitude responsiva, concordando, ou não, com certos pontos e decidindo, através do debate, que mudanças operariam caso fossem reescrever o texto.

Por fim, a terceira e última etapa convida todos a compartilharem seus posicionamentos, sugestões e conhecimentos acerca de adaptações cinematográficas considerando o texto lido. A discussão, portanto, aponta para a tarefa seguinte, em que diferentes adaptações de Cinderela serão abordadas.

9.2.6 TAREFA 6

DISCUSSING CINDERELLA ADAPTATIONS

1. Group Work. Go back to all the Cinderella stories we have seen so far or any other you know of and list the differences you identify between the original story and its adaptations.

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____
- f. _____
- g. _____
- h. _____
- i. _____
- j. _____

2. Discuss with your group:

- a. Considering the social and historical background of the authors and their approach to contemporary issues, what do you think motivated the changes you identified in their versions of the story?
- b. If you were to write a Cinderella adaptation today, which changes would you make in your story? Explain your choices.

Figura 6 – Tarefa de reflexão sobre questões culturais presentes nas versões do conto Cinderela

A partir da tarefa 6, o trabalho pedagógico se direciona para a elaboração do produto final. Em um primeiro momento, os alunos retomam a tarefa 4, elencando diferenças entre a versão original de Cinderela e as versões que já conheciam. A finalidade é provocar uma discussão informada sobre questões sociais e históricas trazidas nas versões do conto, agora embasada no conhecimento construído sobre adaptações.

Na segunda etapa (itens *a* e *b*), os alunos discutem em grupos o que possivelmente motivou os autores a adaptar a história de maneiras tão distintas. A ideia é provocar a reflexão sobre os interlocutores projetados em cada versão. Nesse sentido, pretende-se levar o aluno a perceber no discurso desses autores os confrontos de valores sociais, as deduções, as motivações, as apreciações, etc. (Bakhtin e Volochinov 1992). Os alunos são convidados a se colocar no lugar do autor, levando em consideração seu contexto histórico e suas maneiras de tratar as questões contemporâneas de sua época. No item *b*, os alunos se percebem pela primeira vez como autores de adaptações responsáveis por escolher as mudanças necessárias para a construção imaginada de uma adaptação.

9.2.7 TAREFA 7

CHOOSING A MOVIE TO WATCH

1. You and your friends are deciding if you watch the latest Disney Cinderella adaptation (2015) or not. Choose one of the synopses below from the IMDb website to get more information about the movie and make up your mind.

a. Sinopsis 1

Released
MARCH 13, 2015
PG, 1 hr 45 min
Drama
Family
★★★★★
12,915 Fan Ratings

SEE IT IN IMAX

Synopsis
Kenneth Branagh directs Disney's 2015, live-action take on the classic fairy tale Cinderella, which stars Lily James as the put-upon young women forced to endure a life of labor at the hands of her stepmother (Cate Blanchett) after her father dies unexpectedly. Forced to do every menial chore imaginable, Ella maintains her good spirits and eventually strikes up a friendship with a stranger in the woods who turns out to be the prince. When the royal court holds a gala ball, Cinderella wants nothing more to attend, and although her stepmother won't allow it, she gets help from a surprising source. ~ Perry Seibert, Rovi

Provided by Rovi

Source: http://www.fandango.com/cinderella_167741/plotsummary

b. Sinopsis 2



2:04 | Trailer 6 VIDEOS | 138 IMAGES

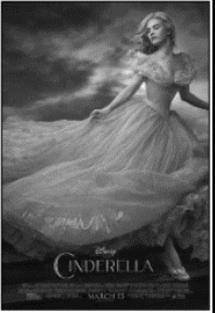
When her father unexpectedly passes away, young Ella finds herself at the mercy of her cruel stepmother and her scheming step-sisters. Never one to give up hope, Ella's fortunes begin to change after meeting a dashing stranger.

Director: Kenneth Branagh
Writer: Chris Weitz (screenplay)
Stars: Lily James, Cate Blanchett, Richard Madden | [See full cast & crew »](#)

Source: <http://www.imdb.com/title/tt1661199/>

c. Sinopsis 3

Original title	Cinderella
Year	2015
Running Time	112 min.
Country	United States
Director	Kenneth Branagh
Screenwriter	Chris Weitz (Fable: Charles Perrault)
Music	Patrick Doyle
Cinematography	Haris Zambarloukos
Cast	Lily James, Cate Blanchett, Helena Bonham Carter, Richard Madden, Holliday Grainger, Sophie McShera, Eloise Webb, Derek Jacobi, Hayley Atwell, Stellan Skarsgård, Leila Wong, Ben Chaplin
Producer	Walt Disney Pictures
Genre	Fantasy. Romance. Kids Fairy Tales / Fables. Family
Movie Groups	Charles Perrault Adaptations Disney's Cinderella Disney Princess Walt Disney Classics (Remakes) New
Official Site	http://movies.disney.com/cinderella/
Synopsis / Plot	The story of "Cinderella" follows the fortunes of young Ella whose merchant father remarries following the tragic death of her mother. Keen to support her loving father, Ella welcomes her new stepmother Lady Tremaine and her daughters Anastasia and Drizella into the family home. But, when Ella's father suddenly and unexpectedly passes away, she finds herself at the mercy of a jealous and cruel new family. Finally relegated to nothing more than a servant girl covered in ashes, and spitefully renamed Cinderella since she used to work in the cinders, Ella could easily begin to lose hope. Yet, despite the cruelty inflicted upon her, Ella is determined to honor her mother's dying words and to "have courage and be kind." She will not give in to despair nor despise those who abuse her. And then there is the dashing stranger she meets in the woods. Unaware that he is really a prince, not merely an employee at the Palace, Ella finally feels she has met a kindred soul.



★★★★★

5.6 8,329 Ratings



Rate this movie

Add to lists

Curtir 3

Tweet

Source: <http://www.imdb.com/title/tt1661199/plotsummary>

2. Now talk to your classmates:

- a. Which synopsis did you choose to read? Why? Explain what elements you considered when making your choice.
- b. Do you usually read synopses when choosing a movie to watch?
- c. What information does this genre usually contain?
- d. What kind of information do you seek in a synopsis?

3. A synopsis is a different type of narrative compared to a tale. Compare the synopses in 1 with the original story of Cinderella by the Grimm Brothers, and answer the questions below with your classmates.

- a. How different are these two narratives?
- b. What changes in tense and aspect do you observe? What is the most recurrent tense in each one of them?
- c. What difference in effect does the tense used cause in each genre? Explain.

Figura 7 – Tarefa de familiarização com o gênero sinopse

A tarefa 7 introduz os alunos ao gênero sinopse. O objetivo é familiarizá-los com as características do gênero através do contraste com o gênero do conto original. A primeira etapa os convida a escolher uma entre três sinopses do filme Cinderela. Os alunos são orientados a se posicionar como leitores que decidem, a partir do texto escolhido, se assistirão ou não à mais nova adaptação de Cinderela.

Após terem lido a sinopse selecionada, na etapa dois, são elicitados os elementos que os motivaram a escolher uma sinopse à outra. O exercício pretende trazer à tona os critérios que auxiliaram o grupo a escolher essa ou aquela sinopse, desenvolvendo sua percepção como leitores em relação aos seus gostos, suas escolhas e as estratégias de leitura que utilizam para interagir com textos. A intenção também é estimular um olhar crítico frente ao gênero para que, quando escreverem suas próprias sinopses, ajustem seu texto às características e à interlocução esperadas.

A terceira etapa, por fim, convida os alunos a comparar o gênero sinopse com o gênero conto a partir das leituras feitas, identificando diferenças entre a linguagem utilizada em cada gênero. Algumas questões retomam os recursos linguísticos trabalhados na tarefa 3, destacando pontos específicos, como as diferenças de tempo e aspecto, a frequência de tempos, diferenças de sentido e o impacto no leitor ou na interpretação da leitura. A tarefa propõe reflexão sobre as formas linguísticas típicas de cada gênero, comparando, de forma contextualizada, os recursos utilizados nos textos autênticos vistos na sequência de tarefas.

9.2.8 TAREFA 8

WRITING A SYNOPSIS

1. In groups, discuss the questions below:

- a. Where do you look when you want information about movies?
- b. Is there any website that you browse when you want to know more about a movie you want to watch? If so, which one(s)? Why this/these website(s) in particular?
- c. Do you know the website IMDb? What do you know about it? Share information with your classmates.

2. Do you know that anyone can contribute to the IMDb? Read the Contributors' Charter from IMDb and check what you knew and what you didn't know about the website. After that, tell your classmates what most called your attention in the information you read.

IMDb contributor Search on IMDb Search

Contribution History Contributor Zone Send feedback

Contributors' Charter

IMDb's mission is to be the world's most trusted and authoritative source of movie, TV, and celebrity content and to make that content available to the widest audience possible.

IMDb has been continuously growing, changing, and evolving since its creation in 1990, but one thing never changes: our reliance on you, and the millions of people like you, who contribute to IMDb by adding and correcting data. Hundreds of millions of IMDb users rely on the data you submit to help them make informed choices about what to see, discover titles they might not otherwise have found, and enrich their viewing experiences by providing fascinating extra information and context.

This charter recognizes the importance of our contributors and explains what we should expect from each other.

- We welcome all contributors. Whether you're adding your first credit or you've been contributing for decades, you are important to us. Without you, IMDb would not exist.
- We will treat every contributor with courtesy and respect.
- We will process your contribution promptly. We do apply different levels of priority to different types of data, with different service level agreements (SLAs). These can be reviewed on the Processing Times page. This page is updated every business day so that we can let contributors know about any delays and backlogs.
- We will listen. We will respond to issues raised by our contributors and will include your ideas and suggestions in our own policy discussions.
- We will improve. We will never stop reviewing and revising our policies to reflect changes in the entertainment industry or in the ways in which people use our data or simply because we (or you) have thought of a better way of doing things.
- We will try to create clear and consistent policies in the [contribution guides](#) based on the practicalities of managing a database of this size. We respectfully ask that contributors follow these policies even if they may personally disagree (in which case debate is, of course, encouraged).

In return we hope that when there is a difference of opinion, contributors also show courtesy and respect during their conversations with each other and with IMDb staff.

IMDb tracks each contributor's accuracy over time and if any contributor repeatedly submits data which is inaccurate or which violates our policies, their contributions will require increasing levels of additional proof in order to be processed.

Thank you for helping to keep IMDb up to date and comprehensive and for making it the premier online entertainment destination.

Copyright © 1990-2019 IMDb.com, Inc.
Conditions of Use | Privacy Policy
An **amazon** company.

Source: <https://contribute.imdb.com/charter>

3. Previously you learned about the genre *synopsis*. Now you are going to write your own synopsis, to be posted on the IMDb website, on an adaptation from a literary book to a movie that you have really liked. Get in groups of three and complement the rubric to assess your classmates' texts adding items based on the website's General Rules to submit Plot Synopses. Some of the items in the rubric are already included.

Rubric for assessing my classmate's synopsis:

My classmate has used adequate tense and aspect []

My classmate has given me key and enough information to make me interested in watching the movie []

My classmate has not told me the ending of the story []

I would suggest my classmate to _____

Plot Synopses

- A synopsis should be a detailed description of the entire plot of the title, including spoilers, so users who haven't seen a movie or missed an episode of a TV series can read everything about the title. A synopsis must include exclusively details of the story of the film, with no commentary.
- A maximum of **one** synopsis is allowed per title. Please modify the existing item rather than delete the live one and/or add a new one.
- On a parent series please provide an overview of the entire series followed by any main events per season under season headings.
- `[[link=title number]]` format will link to a title/name const. You can retrieve the person number, also known as the nconst, from the URL of a person's page. For example, `[[link=nm2106835]]` becomes Cynthia Lea. You can retrieve the title number, also known as the tconst, from the URL of the title's page. For example, `[[link=tt0093832]]` becomes Red's Dream.
- If you notice constant issues of sabotage/vandalism etc. please report these to us via our contact form by selecting **IMDb Fan/Contributor questions > Titles > Other title issues** followed by the **E-mail** button - our editors will investigate this for you.

Source: https://help.imdb.com/article/contribution/titles/plots/G56STCKTK7ESG7CP?ref_=helpms_helpart_inline#

4. Write the first draft of your synopsis below. After you finish it, exchange your text with a classmate and then assess each other's synopses. Have in mind the criteria in the rubric in exercise 3.

5. After having your classmate's feedback on your synopsis, rewrite it to make any necessary improvements.

Figura 8 – Tarefa de produção textual

A tarefa 8 tem o propósito de encerrar o trabalho proposto na sequência didática, propiciando a oportunidade de os alunos escreverem, revisarem e reescreverem suas primeiras sinopses sobre as adaptações cinematográficas de sua escolha. Além disso, a tarefa também visa familiarizar os alunos com o suporte em que seus textos serão publicados, o *IMDb*, e com os interlocutores projetados, usuários do *website*.

A primeira e a segunda etapas os fazem refletir sobre *websites* que trazem informações sobre cinema: em um primeiro momento, como usuários de tais *websites* e, em um segundo momento, como colaboradores/autores de textos publicados nesses espaços. Para isso, são apresentadas questões cujo propósito é ativar conhecimento prévio acerca de *websites* destinados à troca de informações sobre cinema e televisão e compartilhar o que sabem sobre o *IMDb*. Em seguida, os alunos são convidados a explorar, com seus colegas, a página *IMDb Contributor*, em que são apresentados à missão e ao funcionamento do *website*, com a finalidade de conhecê-lo melhor, visto que terão que produzir um texto a ser publicado no *website*.

Na terceira etapa, os alunos devem complementar conjuntamente uma ficha com os critérios de avaliação das sinopses que produzirão. O objetivo é fazê-los pensar em seus próprios critérios de avaliação, tendo em mente que ela pode ser um processo formativo que visa enriquecer seu aprendizado, reforçar seu autoconhecimento e aprimorar suas habilidades. Nesse sentido, os alunos são levados a estudar as normas para a submissão

de sinopses exigidas pelo *IMDb* e a completar a ficha de avaliação com itens necessários para a publicação no *website*. Apesar de alguns critérios elencados já serem apresentados, um espaço de sugestão é abarcado, dando a oportunidade de o aluno incluir critérios provenientes da página do *IMDb* e de sua reflexão a partir do conhecimento construído sobre o gênero a ser produzido e suas características.

Por fim, na quarta e quinta etapas, é previsto um momento para a escrita, revisão e reescrita da sinopse. Dessa forma, concebe-se os alunos como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. O intercâmbio de sugestões de aprimoramento de seus textos com os colegas é um convite à prática da avaliação e revisão textual. O exercício de avaliar o texto do outro promove a reflexão sobre suas próprias produções e os faz retomar o que foi construído nas tarefas anteriores.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de desenvolvimento das tarefas, buscamos criar oportunidades de uso da língua de forma significativa e contextualizada. Ao encerrarmos o artigo, retomamos aqui os princípios que nos guiaram e demonstramos como cada princípio procurou ser contemplado no processo de elaboração da sequência didática:

1. O tema deve ser culturalmente relevante e apropriado para o grupo de alunos para o qual as tarefas estão sendo produzidas, considerando-se seu contexto e objetivos de aprendizagem.

A temática para o inglês IV já estava previamente definida no currículo do curso. Julgamos que trazer adaptações de Cinderela para abordar as questões contemporâneas presentes nas versões do conto seria relevante para o grupo de alunos para os quais a sequência didática seria elaborada. Nossas razões para tanto eram duas: primeiro porque o conto Cinderela é amplamente conhecido e reproduzido por pessoas de diferentes gerações através de filmes, animações e livros infanto-juvenis, e segundo porque muitas dessas adaptações abrem espaço para se questionarem e debaterem conteúdos atuais, como, por exemplo, o papel da mulher na sociedade, o feminismo, as relações de poder, etc., que são retratadas em uma linguagem própria para esse público.

2. Os gêneros discursivos estruturantes escolhidos devem ser coerentes com a temática proposta.

Dentro da temática estabelecida pelo currículo do curso, escolhemos gêneros do discurso relacionados com adaptações cinematográficas, como trailers, vídeos, contos e sinopses. Esses gêneros se tornam relevantes por estarem presentes na vida dos alunos, sobretudo quando falamos de adaptações de Cinderela, uma vez que existem disponíveis diversas versões do conto em uma grande variedade de mídias.

Nossa escolha por sinopses se justifica pelas próprias características do gênero. Além de apresentar estrutura composicional própria de gêneros narrativos, mobiliza recursos linguísticos para a produção de uma breve narrativa no presente, facilitando assim o preparo para a escrita da produção final e promovendo *scaffolding* para o texto a ser produzido ao final da sequência didática seguinte: uma resenha de uma adaptação cinematográfica.

3. Os textos selecionados devem ser autênticos e representativos das práticas sociais que circulam na temática.

Foram selecionados apenas textos autênticos de fácil acesso, disponíveis gratuitamente *online*, como foi o caso dos *trailers* das versões cinematográficas de Cinderela, do vídeo com a história contada sob um viés feminista, do conto original, que é facilmente encontrado na Internet, pois já está em domínio público, e o artigo científico sobre adaptações da

literatura para o cinema. Ainda, para introduzir e familiarizar os alunos com o gênero que deveriam produzir, trouxemos sinopses publicadas no site *IMDb* pelos próprios usuários do *website*, promovendo assim oportunidades de aprendizado sobre a prática social que será desempenhada e de vincular os textos que serão produzidos ao contexto de interlocução.

4. As tarefas devem oferecer oportunidades de uso da língua e promover reflexões sobre tal uso de forma contextualizada.

Além dos recursos linguísticos aprendidos e usados naturalmente através das tarefas de compreensão leitora e de discussão oral elaboradas a partir dos textos selecionados, buscou-se, na tarefa 3, provocar reflexões sobre os efeitos de sentido criados ao se usar os tempos e aspectos verbais e verbos modais predominantes em narrativas como a de Cinderela. Buscamos, assim, trazer trechos dos próprios textos autênticos trabalhados como provocadores da reflexão sobre as formas linguísticas utilizadas pelos autores para a construção de significados. As tarefas propostas procuram, dessa forma, oferecer oportunidades de aprendizado através de interações significativas em que a língua em uso pode ser estudada e experimentada.

5. A ordem e os enunciados das tarefas devem ser organizados de forma que ofereçam *scaffolding*, oportunizando assim o aprendizado.

Ao organizarmos a ordem em que trataríamos de cada texto provocador, buscamos sempre oferecer *scaffolding* para que o aluno conseguisse alcançar os objetivos de aprendizado que havíamos planejado. Assim, tivemos o cuidado de sempre iniciar o trabalho com o texto procurando trazer à tona aquilo que os alunos já sabem sobre o assunto para que relacionem o conhecimento novo com o repertório linguístico e cultural adquirido previamente.

Da mesma forma, procuramos estruturar os conhecimentos que deveriam ser mobilizados de forma que as habilidades e competências necessárias para o desempenho das tarefas fossem respaldadas. A título de exemplo, propomos o trabalho com os recursos linguísticos antes de apresentar as tarefas de compreensão leitora e de produção oral, como foi o caso da tarefa com os tempos e aspectos verbais da narrativa antes da leitura do conto original Cinderela e da reprodução oral conjunta da narrativa.

Ainda, os enunciados das tarefas foram formulados de maneira a situar o aluno na sequência didática, informando-o e guiando-o através do trabalho pedagógico para que, ao desempenhar uma tarefa, saiba a razão para fazê-lo, entenda sua relação com as tarefas anteriores e anteveja as tarefas que virão a seguir.

6. As tarefas devem provocar interações relevantes entre alunos e textos, alunos e alunos e alunos e professor.

Em cada etapa da sequência didática, as tarefas foram pensadas no sentido de promover a interação dos alunos com os colegas de aula, através de debate, expressão de opiniões, solução de problemas e compartilhamento de ideias, tanto através da escrita como da fala. Da mesma forma, as tarefas elaboradas para tratar dos textos trazidos propõem o trabalho colaborativo, mas sempre buscando provocar reflexões críticas e reações ao conteúdo do texto, no que se refere a questões de natureza social, cultural e linguística, levando o aluno a interagir individualmente com o texto para formular suas ideias. Igualmente, os momentos de compartilhamento de ideias com toda a classe favorecem as intervenções do professor viabilizando interações importantes para a condução e o fechamento do trabalho desenvolvido.

7. A realização das tarefas deve oferecer oportunidades de aprendizado significativo e alcançar resultados para além da sala de aula.

O trabalho pedagógico com os gêneros discursivos propostos busca oferecer aos alunos oportunidades de experimentar práticas sociais que vão além dos muros da escola. As tarefas valem-se da exposição a textos autênticos que circulam na vida real para ampliar o entendimento dessas práticas e possibilitar não só a construção de conhecimento, mas

também o agir no mundo através da língua. Assim, as perguntas e as ações propostas visam ampliar a habilidade de questionar, debater, formular hipóteses, apreciar e criticar diferentes adaptações de histórias clássicas a partir de olhares contemporâneos, concordar e/ou discordar de outros autores/atores. A intenção é provocar mudanças na maneira como os alunos entendem e reagem aos discursos trazidos para a sala de aula para que, através de interações significativas, mudem também sua forma de compreender e agir em relação a outros discursos, que acontecem fora do contexto escolar.

Por fim, concluímos que o ensino de línguas com base em tarefas oferece oportunidades de aprendizados significativos de forma independente. As tarefas, quando elaboradas partindo-se de textos autênticos, proporcionam interações relevantes e promovem o uso contextualizado da língua, ampliando assim o trânsito em práticas sociais que se fazem na língua-alvo e alargando o repertório linguístico, social e cultural do educando.

REFERÊNCIAS

A Bela e a Fera. 2017. Direção: Bill Condon. Produção: David Hoberman e Todd Lieberman. Intérpretes: Emma Watson, Dan Stevens, Luke Evans, Kevin Kline, Josh Gad, Ewan McGregor, Emma Thompson, Stanley Tucci, Ian McKellen. Roteiro: Evan Spiliotopoulos e Stephen Chbosky. EUA: Walt Disney Studios Motion Pictures USA e Mandeville Films. 1 DVD (129 min). 16:9 Widescreen Anamórfico.

Bakhtin, M. 2010 [1992]. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. & Volochínov, 1992. Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec.

Branca de Neve e o Caçador. 2012. Direção: Rupert Sanders. Produção: Joe Roth. Intérpretes: Kristen Stewart, Chris Hemsworth, Charlize Theron, Sam Claflin e outros. Roteiro: Evan Daugherty, John Lee Hancock e Hossein Amini. EUA: Universal Pictures e Miller Roth Films. 1 DVD (127 min). Widescreen 2.35:1 Anamórfico.

Brasil. 2011. Manual do Examinando do Exame CELPE-Bras. Versão eletrônica simplificada. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-versao-eletronica-simplificada-2011-1>. Acesso em dez. 2018.

Britto, L. 2007. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio*, 5 (1), pg. 24-30.

Bygate, M., Skehan, P., & Swan, M. 2001. *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315838267>

Chan Y. F., Sidhu G. K. & Lee L. F. 2015. Active Learning in Higher Education: A Case Study. In S. Tang & L. Logonnathan (eds). *Taylor's 7th Teaching and Learning Conference 2014 Proceedings*. Singapore: Springer, pg. 519-526. https://doi.org/10.1007/978-981-287-399-6_47

Cinderella. 1950. Direção: Clyde Geronimi, Hamilton Luske e Wilfred Jackson. Produção: Walt Disney. Intérpretes: Ilene Woods, Eleanor Audley, Verna Felton, Rhoda Williams, James MacDonald, Luis Van Rooten, Don Barclay, Mike Douglas, e outros. Roteiro: Ken Anderson, Perce Pearce, Homer Brightman, Winston Hibler, Bill Peet, Erdman Penner, Harry Reeves, Joe Rinaldi e Ted Sears. EUA: Walt Disney Productions. 1 DVD (74 min). Color.

Cinderella. 2015. Direção: Kenneth Branagh. Produção: Simon Kinberg, David Barron e Allison Shearmur. Intérpretes: Cate Blanchett, Lily James, Richard Madden, Stellan Skarsgard, Holliday Grainger, Derek Jacobi, Helena Bonham Carter e outros. Roteiro: Chris Weitz. EUA e Reino Unido: Walt Disney Studio Motion Pictures. 1 DVD (105 min). Color.

Cope, Bill & Kalantzis, Mary. 2015. *The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies*. In Bill Cope & Mary Kalantzis (Eds.). *A Pedagogy of Multiliteracies*. UK: Palgrave Macmillan, pg. 1-36. https://doi.org/10.1057/9781137539724_1

- East, Martin. 2012. *Task-based language teaching from the teacher's perspective: Insights from New Zealand*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, ProQuest Ebook Central, Chapter 1, pg. 1-18.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Finatto, M. J., Stefani, M., Evers, A., & Pasqualini, B. F. jul.-dez. 2016. Vocabulário, complexidade textual e compreensão de leitura em ambientes digitais de ensino: uma investigação inicial com alunos do ensino médio. *Texto Livre*, Belo Horizonte, 9 (2), pg. 64-76. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.9.2.64-76>
- Gee, James Paul. 2004. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. UK: Routledge.
- Gibbons, P. *Scaffolding*. 2013. In *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, Robinson, P. (ed.), London: Routledge, pg. 563-564.
- Gibbons, P. 2015. *Scaffolding language scaffolding learning: teaching second language learners in the mid-stream classroom*. Second Edition. Portsmouth, NH: Heinemann, pg. 1-22.
- Grimm, J. & Grimm, W. *Cinderella*. 1812. Disponível em: <http://www.pitt.edu/~dash/grimm021.html>. Acesso em: 29/07/2019.
- Jacobs, G. M. & Renandya, W. A. 2016. *Student-centred learning in ELT*. In Willy A. Renandya & Handoyo Puji Widodo (eds.). *English language teaching today: linking theory and practice*. Switzerland: Springer International Publishing, pg. 13-23. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_2
- Judd, E. L., Tan, L., & Walberg, H. J. 2001. *Teaching Additional Languages*. UNESCO.
- Knoble, Michele, & Lankshear, Colin. outubro/2014. Studying new literacies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 58 (2), pg. 97-101. <https://doi.org/10.1002/jaal.314>
- Long, M. 1985. *A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching*, In Kenneth Hyltenstam & Manfred Pienemann(eds) *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, pg. 77-99. <https://doi.org/10.1075/lplp.11.2.15van>
- Malévola. 2014. Direção: Robert Stromberg. Produção: Joe Roth e Angelina Jolie. Intérpretes: Angelina Jolie, Elle Fanning, Michelle Pfeiffer, Ed Skrein, Harris Dickinson, David Gyasi, Chiwetel Ejiofor, Robert Lindsey e outros. Roteiro: Linda Woolverton, Micah Fitzerman-Blue e Noah Harpster. EUA: Walt Disney Pictures. 1 DVD (96 min). Widescreen Anamórfico 2.40.
- Marciniak, Małgorzata. Oct 2007. The appeal of literature-to-film adaptations. *Lingua ac communitas*. v. 17, pg. 59-67.
- Morán, José. 2015. *Mudando a educação com metodologias ativas*. In [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. II] Carlos Alberto de Souza & Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, pg. 15-33.
- Negueruela-Azarola, Eduardo & García, Próspero N. 2016. *Sociocultural theory and the language classroom*. In Hall, G. (ed.) *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. London: Routledge, pg. 295-309.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, Ana Larissa Adorno Marciotto, Carneiro, Maísa Mendonça, Azevedo, & Adriana Maria Tenuta de. 2016. Ensino de Gramática Baseado no Uso: uma experiência de produção de materiais por professores. *RBLA Belo Horizonte*, 16 (3), pg. 441-459. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201610665>
- Prabhu, N. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, Jack C. & Rogers, Theodore S. 1986. *Approaches and Methods in language teaching*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Schlatter, Margarete & Garcez, Pedro de Moraes. 2009. Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular. In *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, pg. 125-172. <https://doi.org/10.29289/259453942018v28s1059>
- Schlatter, M. jan/abr 2009. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, 7 (1), pg. 11-23. <https://doi.org/10.4013/cld.2009.71.02>

- Schlatter, M. & Garcez, P. de M. 2012. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra,.
- Soares, Magda. 2004. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 26ª Reunião Anual da Anped.
- Thornbury, S. 1999. *How to teach grammar*. England: Pearson Education Limited.
- Tomlinson, Brian. 2012. Materials development for language learning and teaching. *Lang. Teach.* Cambridge University Press, 45.2, pg. 143–179. <https://doi.org/10.1017/s0261444811000528>
- Van Den Branden, K. (ed.). 2006. *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Den Branden, K. 2016. *Task-based language teaching*. In G. Hall (Ed.) *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. London: Routledge, pg. 238-251.
- Vygotsky, L. S. 1998. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- Welp, Anamaria & Vial, Ana Paula S. jul. / dez. 2016. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. *Revista Entrelinhas* 10 (2), 230-254. Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Essex: Longman.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), pg. 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Submetido: 01/10/2019

Aceito: 29/10/2019

Publicado: 31/12/2019

Autores:

Anamaria Kurtz de Souza Welp

Doutora em Letras (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS). Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: anamaria.welp@ufrgs.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9015-4761>

Endereço: Instituto de Letras (UFRGS) - Avenida Bento Gonçalves, 9500 - Agronomia, Porto Alegre, RS, Brasil. CEP: 91540-000.

Álvaro Rutkoski Didio

Mestrando em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: alvarordidio@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9820-0710>

Endereço: Instituto de Letras (UFRGS) - Avenida Bento Gonçalves, 9500 - Agronomia, Porto Alegre, RS, Brasil. CEP: 91540-000.

Bibiana Finkler

Graduanda em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: bibianafinkler@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5879-3187>

Endereço: Instituto de Letras (UFRGS) - Avenida Bento Gonçalves, 9500 - Agronomia, Porto Alegre, RS, Brasil. CEP: 91540-000.