

ORIGINAL ARTICLE

PLE: fatores de legibilidade na retextualização literária

Ana Maria Machado ¹, Anabela Fernandes ¹

¹ Universidade de Coimbra, Portugal.

RESUMO

O projeto de Literatura no Ensino de Português como Língua Estrangeira (LEPLE) tem como principal objetivo preencher um vazio didático no contexto nacional, com a introdução da leitura extensiva de contos retextualizados da literatura portuguesa dos séculos XIX-XXI, no nível de iniciação do ensino de Português como língua estrangeira. Esta experiência de leitura favorece a aprendizagem da língua, a educação literária do aluno e o reconhecimento da cultura em que se inscreve a língua-alvo. Numa primeira fase do projeto, testou-se o modelo com o resumo simplificado da novela *O Senhor Ventura* (1943/1985), de Miguel Torga, em situação de ensino formal do nível A1. Esta experiência teve como objetivo identificar as condições de legibilidade do texto, bem como as principais dificuldades de compreensão, de forma a estabelecer uma versão definitiva. Aferida a retextualização, identificaram-se as palavras que careciam de anotação e procedeu-se à seleção das imagens e à construção de um questionário destinados a favorecer a descodificação lexical e a compreensão textual.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Português como língua estrangeira; Literatura; Adaptação literária; Compreensão textual; Plataforma *online*.

PFL: readability factors in literary retextualization

ABSTRACT

The “Literature in Portuguese Foreign Language Teaching” project aims to introduce extensive reading of simplified versions of literary texts (19th-21th century) in the first stage (Beginners Level) of Portuguese as a Foreign Language courses. Using a literature-based approach to language learning as a potential source of cultural input enhances learners’ creativity. During the project’s first phase, we tested a simplified sample of the novel *O Senhor Ventura* (1943/1985), from Miguel Torga, in the context of formal learning, in order to assess the suitability of the text for this particular language proficiency level. After collecting data and considering students’ needs, we have selected notations and pictures and we have built a questionnaire that will contribute to the improvement of their reading and comprehension skills.

KEYWORDS: Portuguese foreign language teaching; Literature; Graded readers; Reading comprehension; Online platform.

Corresponding Author:

ANA MARIA MACHADO
<anamacha@fl.uc.pt>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUÇÃO

A importância da literatura no ensino de uma língua estrangeira e o exemplo consagrado da tradição dos *graded readers* no Reino Unido estiveram na origem do projeto “Literatura no Ensino de Português como Língua Estrangeira” (LEPLE), que tem como objetivos a retextualização de contos da literatura portuguesa dos séculos XIX a XXI e a introdução da leitura extensiva no nível de iniciação. Na realidade, nem a prática do ensino de Português como língua estrangeira, nem o próprio *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) contemplam a aproximação à literatura desde os primeiros níveis. Assim, como resposta ao que se considera ser uma lacuna na prática pedagógica, projetou-se a criação de uma plataforma onde serão disponibilizadas as adaptações literárias e os exercícios de compreensão textual, bem como os perfis linguísticos dos utilizadores, estes apenas disponíveis para fins investigativos no domínio do ensino de Português língua estrangeira. Consequentemente, num primeiro momento, o presente estudo apresenta o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto, nomeadamente as retextualizações de *O Senhor Ventura*, (1943/1985), de Miguel Torga, e a monitorização das várias fases de retextualização.

Posteriormente, procede-se à análise dos resultados da última testagem com alunos estrangeiros, de acordo com (i) o seu conhecimento de línguas românicas (língua materna e línguas aprendidas), (ii) a identificação das *headwords* com dificuldades de compreensão e (iii) a correlação entre os resultados dos exercícios e a compreensão do texto.

1. PROJETO “LITERATURA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA” (LEPLE)

O projeto “Literatura no Ensino de Português como Língua Estrangeira” (LEPLE) resulta de uma parceria entre o Centro de Literatura Portuguesa, da Universidade de Coimbra, e o CELGA – ILTEC, e conta com o apoio do Instituto Camões e da Fenacerci¹, ambos empenhados na disseminação dos textos adaptados.

O projeto tem como principal objetivo preencher um vazio didático no contexto nacional (Machado *et al.*, 2018), com a introdução da leitura extensiva e autónoma (Bamford, 1984; Crossley, 2016) de contos retextualizados da literatura portuguesa dos séculos XIX a XXI, nos níveis de iniciação e elementar do ensino de Português como Língua Estrangeira.

Considerando as distinções estabelecidas entre língua estrangeira, língua segunda ou língua adicional, em função de critérios sociolinguísticos, nomeadamente o contexto escolar de aprendizagem, a necessidade de comunicação ou a consideração das línguas de que o indivíduo se apropria como algo seu e não estrangeiro (Xavier; Mateus, 1990; Galisson; Coste, 1983; Schlater; Garcez, 2009), em função do trabalho desenvolvido no projeto, dos diferentes perfis linguísticos dos estudantes e dos distintos contextos do público visado, adotamos a designação de língua estrangeira,

¹ Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social.

a mais institucionalizada e, de certa forma, mais abrangente para o escopo perseguido.

Conscientes das circunstâncias sociológicas e culturais que justificam a expressão adjetívica daquelas diferenciações, a total ausência dos recursos como os que estamos a preparar, ou seja, de retextualizações legíveis no nível A1, não permite que o projeto se multiplique em diferentes versões consoante os diferentes contextos de aprendizagem, sem esquecer outros fatores diferenciadores como a imersão *vs.* não imersão ou a proximidade entre a(s) língua(s) materna(s) e a língua objeto de estudo. Nas atuais circunstâncias, importa estabelecer um texto que funcione como denominador comum entre os diversos contextos de aprendizagem. A única diferença que se pode estabelecer prende-se com a proximidade linguística das línguas, permitindo que, por exemplo, os estudantes espanhóis possam passar diretamente para retextualizações destinadas a A1.

Assim, e conforme se referiu em “A literatura no ensino de português língua estrangeira. Discussão de um projeto” (Machado *et al.*, 2018), importa explorar as vantagens da leitura extensiva (Bamford, 1984) a partir de textos literários adaptados aos níveis de iniciação, pois tal experiência de leitura favorece a aprendizagem da língua, a educação literária do aluno e o reconhecimento da cultura em que se inscreve a língua-alvo (Krashen 1985; Bastin, 1993; Byram, 1997). Para tal teve-se em conta não só o modelo dos *graded readers* ingleses², mas também os estudos que vão sendo feitos, nomeadamente em relação à questão da inferência colocada no leitor, ao número de itens lexicais novos e ao conhecimento do mundo e dos seus valores (Bruce, Rubin e Starr, 1981; Bernhardt, 1984; Davidson e Kantor, 1982), às propriedades linguísticas dos textos adaptados (Simensen, 1987; Hill, 1997; Allen, 2009; Crossley, Allen e McNamara, 2011), às condições de aprendizagem de palavras desconhecidas e à importância dos contextos (Coady, 1993), do reconhecimento de cognatos (Holmes e Ramos, 1993) e da saliência textual da palavra, ou seja, da sua relevância semântica para a compreensão do texto (Brown, 1993).

Uma vez que, em termos de aquisição da língua, só um *input* compreensível favorece a compreensão (Krashen, 1985), dificilmente se pode expor um estudante de nível A1 a um texto literário na sua integridade e esperar que ele apreenda os vários domínios da sua complexidade. Ora, a retextualização, ou seja, a redução da complexidade linguística e formal de um texto, procurando manter-se o seu sentido original visa principalmente fomentar a leitura autónoma, a compreensão fluente e rápida, a aquisição de léxico, o treino de estruturas gramaticais já adquiridas, em suma, a aprendizagem de uma língua e a conquista do prazer da leitura (Crossley, 2016; Tweissi, 1998; Nation e Ming-Tzu, 1999).

Considerando a importância da língua portuguesa no mundo justifica-se plenamente a circulação do projeto em suporte digital, pelo que se concebeu a plataforma *online* LEPLÉ, cuja implementação será feita pelo Ensino a Distância da Universidade de Coimbra com quem o CELGA-ILTEC tem colaborado, desejando-se que, numa fase posterior, o acesso ao LEPLÉ seja igualmente possível via *smartphone* e *tablet*.

² V.g., Longman, a Penguin, a Oxford UP, a Cambridge UP, a Macmillan, a Oxford University Press.

Esta plataforma foi pensada para ser de livre acesso a qualquer aprendente de língua portuguesa e também aos professores de Português Língua Estrangeira. Para aceder ao LEPLÉ, o utilizador apenas precisará de se registar e preencher os dados do seu perfil – sexo, ano de nascimento, nacionalidade, país onde se encontra no momento em que acede à plataforma; endereço eletrónico e de distinguir a sua condição de estudante ou professor, o tipo de aprendizagem formal / informal a decorrer / já realizada, o número de horas frequentadas e a língua materna (LM) –, ficando salvaguardada a sua privacidade. Em caso de dúvida, haverá um botão de ajuda e um outro para Perguntas Frequentes (PF).

A plataforma disponibiliza um índice dos textos retextualizados, com indicação do autor e da obra literária original. A partir do nome do autor, aceder-se-á à imagem do escritor e a uma sumaríssima nota biográfica³. E, a partir da obra sublinhada, poderão ler-se os textos adaptados em três aparatos: o primeira, ilustrado como uma banda desenhada, seguindo o modelo da editora Oxford University Press, na coleção “Dominoes”⁴; o segundo, com hiperligações constituídas por esclarecimentos lexicais (sinónimos ou perífrases) e por imagens; e, um terceiro, orientado para o estudo do texto, individualmente ou em aula, e, por conseguinte, segmentado por exercícios destinados a favorecer a compreensão lexical e textual. Em função das obras literárias selecionadas, uma ilustração com objetivos específicos poderá também acompanhar as duas últimas modalidades de leitura. Acresce ainda um registo áudio do texto que visa o desenvolvimento da compreensão oral, e que estará disponível em todos os aparatos de leitura. Os exercícios de compreensão escrita que acompanham a terceira modalidade terão correção automática e, como toda a atividade na plataforma ficará registada, o aprendente poderá acompanhar a evolução da sua aprendizagem, mediante *scoring*.

A plataforma conta ainda com uma segunda valência que diz respeito ao espaço de partilha entre professores de Português Língua Estrangeira que estejam interessados em colaborar no trabalho de retextualização. Dada a novidade deste recurso em língua portuguesa para o nível A1/iniciação ou A2/elementar, seria importante que o LEPLÉ funcionasse também como um repositório de um *corpus* significativo de adaptações que a comunidade docente pudesse utilizar. Caso esta situação se venha a verificar, a coordenação do projeto criaria situações de discussão *online* para definir documentos de referência, como o *Referencial Camões PLE*, e para uniformizar critérios de retextualização, tais como o privilégio da ordem cronológica dos acontecimentos e a concentração na ação e personagem principais, a supressão de ações e personagens secundárias, de descrições, de informações históricas e, por consequência, de outros contextos complexos. Conforme as indicações de Grivel (1973), importa manter o interesse romanescos, seguindo igualmente a estrutura da pirâmide de Freytag (2015). Do ponto de vista linguístico, e a partir das orientações de Ana Martins (2011) para A2

³ Por exemplo, em relação a Miguel Torga, lê-se: São Martinho de Anta (Trás-os-Montes), 1907 – Coimbra, 1995. Autor de *Bichos* (1941) e de *O Senhor Ventura*.

⁴ V., por exemplo, a adaptação que Bill Bowler fez de *The Tempest*, de W. Shakespeare. (https://elt.oup.com/catalogue/items/global/graded_readers/dominoes/starter/9780194247078?WT.mc_id=ww_illuminating_shakespeare_GABweb_fp_Feb_16&cc=pt&selLanguage=pt).

e B1, (i) operam-se substituições lexicais, considerando a produtividade e a frequência do novo lema, (ii) modificações do plano enunciativo, de forma a evitar construções subordinadas e os modos conjuntivo e condicional, (iii) introduz-se o sujeito animado e (iv) verbalizam-se os vários tipos de inferência. Assim, no texto de chegada domina a frase simples ou com um mínimo de coordenação e de subordinação, o recurso ao hiperônimo ou sinónimo em caso de léxico desconhecido, a repetição das *headwords* novas e privilegia-se o sentido literal das palavras, a adjetivação objetiva e posposta, evitando as metáforas lexicalizadas (Machado *et al.*, 2017) e atentando nas dificuldades que as diferentes colocações podem causar.

A conjugação do perfil do estudante com o registo da sua atividade fornecerá ao universo dos professores um importante *corpus* de estudo, permitindo, entre outros escopos, afinar o conhecimento disponível sobre as dificuldades dos aprendentes, eventualmente correlacionadas com as respetivas línguas maternas e com outras línguas por eles estudadas.

Iniciado o processo de retextualização com a novela *O Senhor Ventura* (1943/1985), de Miguel Torga, do primeiro ensaio, não testado, constavam estruturas que se vieram a revelar desadequadas ao nível A1, pela pontual triplicação adjetívica e pelo recurso a frases complexas, a formas verbais no pretérito perfeito e à voz passiva. Ainda que alguns destes conteúdos façam parte das aprendizagens previstas para este nível, de acordo com o programa estabelecido na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) a partir do QECRL (2001)⁵, a verdade é que estes itens não são consolidáveis neste nível e também não são considerados no *Referencial Camões PLE* (2017), pelo que se optou por os excluir dos critérios de retextualização.

A segunda versão foi testada em 2017, sempre na FLUC, em 3 turmas de curso intensivo de nível A1, numa turma A1+ de curso intensivo (68 horas) e em 3 turmas de curso semestral (de facto, 14 semanas), sendo duas delas de alunos Erasmus (26 horas) e a terceira do Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros (CALCPE) (252 horas), num total de 35 alunos. Esta experiência teve como objetivo identificar as condições de legibilidade do texto, bem como as principais dificuldades de compreensão lexical (Cody, 1993; Brown, 1993; Laufer & Nation, 1995), por forma, pensava-se então, a estabelecer uma versão definitiva.

Os resultados do estudo feito apresentaram-se no VI Simpósio Nacional de Estudos da Língua Portuguesa (Machado e Fernandes, 2017). Neste segundo momento da experiência-piloto, visava-se apenas aferir as dificuldades vocabulares, pelo que se pedira aos alunos que sublinhassem o que não compreendiam. Perante os obstáculos identificados, reformulou-se

⁵ A partir do anexo de Costa (2015: 80-82), selecionou-se o que se afigura mais relevante: 1. Unidades temáticas: identificação e dados pessoais; letras, números, horas; caracterização física de pessoas, animais e objetos do quotidiano; caracterização psicológica de pessoas; rotinas diárias, lazer e tempos livres; a família (graus de parentesco) e habitação; comércio (preços, embalagens, quantidades); edifícios urbanos e serviços públicos; localização espacial e geográfica (pedir e dar instruções); transportes e viagens; fazer e aceitar/rejeitar convites, agradecimentos; saúde e corpo humano; estudo e vida académica. 2. Conteúdos gramaticais: classes de palavras (aspetos morfossintáticos): verbos: flexão no presente do indicativo, no pretérito perfeito simples, no pretérito imperfeito do indicativo e no imperativo (com formas supletivas do presente do conjuntivo; sintaxe: introdução à estrutura da frase complexa: orações coordenadas copulativas, disjuntivas, adversativas e conclusivas; orações subordinadas finais (não finitas, introduzidas por “para”), causais (finitas, introduzidas por “como” e “porque”), temporais (finitas, introduzidas por “quando”, “assim que”, “enquanto”).

pontualmente a retextualização, identificaram-se as palavras que careciam de anotação e procedeu-se à seleção de imagens que auxiliassem a descodificação lexical. Definida, assim, a terceira versão, optou-se por circunscrever o universo da presente análise a alunos Erasmus, aqueles que frequentam um total de 26 horas por semestre (4 horas semanais) de ensino formal de Língua Portuguesa e que, pelo facto de frequentarem os seus cursos de licenciatura em Português e com estudantes portugueses, estão em vantagem em relação aos alunos do CALCPE que a Faculdade oferece⁶.

Assim, o mesmo texto foi apresentado com dois aparatos distintos, a duas turmas de Erasmus de nível A1. Trata-se, portanto, de um contexto de imersão total. Num primeiro momento, o texto (T1)⁷ incluía alguns sinónimos/explicações/perífrases ou imagens e, aos estudantes, era solicitado que sublinhassem o que não entendiam. Passado uma semana, os mesmos estudantes foram confrontados com a mesma versão do conto, mas agora num texto (T2)⁸ segmentado em quatro partes, intercaladas com perguntas destinadas, simultaneamente, a favorecer a compreensão lexical e textual. A tipologia dos exercícios incluía a associação lexical, a correspondência entre léxico e imagens, a formação de palavras, a escolha múltipla e a ordenação de ações da narrativa. Pretendia-se, deste modo, saber que tipologia de exercícios mais potenciava a compreensão.

Esta experiência decorreu no final do 2º semestre do ano letivo de 2017-2018 (FLUC), almejando uma futura introdução da leitura extensiva num momento de aprendizagem em que se espera haver um conjunto significativo de conhecimentos da língua já consolidados.

Ao mesmo tempo que a retextualização de *O Senhor Ventura* estava a ser testada, iniciaram-se as adaptações de quatro outros contos, escolhidos de acordo com a sua presença no cânone escolar⁹: “A aia”, de Eça de Queirós, “A estrela”, de Vergílio Ferreira, “O Conde Jano”, de Mário de Carvalho, e a “A instrumentalina”, de Lídia Jorge. Deve dizer-se que, se a adaptação de textos literários já é polémica entre professores, não o é menos entre os escritores. Honra seja feita, tanto a Lídia Jorge quanto a Mário de Carvalho, que compreenderam as vantagens desta iniciação literária, ainda que, necessariamente, “desfigurada” e o potencial estímulo para leituras futuras.

A estes contos seguiram os critérios de retextualização que têm vindo a ser estabilizados e o mesmo modelo de testagem e de exploração textual foi aplicado nos cursos de verão de 2018. Ao longo das sucessivas retextualizações, percebeu-se que seria necessário abandonar o modelo do resumo simplificado, sustentado numa fase anterior (Machado *et al.*, 2015) e equacionar uma retextualização que incluísse tanto a narrativa na primeira pessoa, como o discurso direto, à semelhança, de resto, de muitos dos *graded readers* que mantínhamos como referência.

⁶ Esta escolha foi ditada pelo facto de não haver turmas de A1 no 2º semestre do CALCPE e também porque a disciplina no âmbito da qual foram preparadas as ilustrações e os exercícios (Literaturas de Língua Portuguesa, do mestrado Português Língua Segunda Língua Estrangeira) só funciona no segundo semestre. Além disso, a testagem com estudantes Erasmus tem a vantagem de aumentar exponencialmente o universo de informantes.

⁷ V. **Anexo 1**.

⁸ V. **Anexo 2**. Em função deste estudo, introduzimos algumas alterações à versão testada, mantendo as glosas, mas ainda sem os resultados dos testes feitos no Reino Unido.

⁹ Consideraram-se os autores e/ou obras que constam dos dois últimos programas oficiais do ensino básico (Reis, 2008 e Buescu, 2015).

2. APLICAÇÃO DA RETEXTUALIZAÇÃO DE O SENHOR VENTURA: ANÁLISE DOS DADOS

Apresentadas as diferentes valências da plataforma e feito o ponto da situação do trabalho desenvolvido, a análise dos dados resultantes da última aplicação, ou seja, da aferição das dificuldades lexicais *per se* e da sua relação com os resultados dos testes de compreensão feitos a partir da terceira versão de *O Senhor Ventura*, permitirá aferir a adequação da atual retextualização para alunos Erasmus do nível A1. Como se percebe, o processo de retextualização é moroso e, por muito que se sigam as *guidelines* definidas, a necessidade de gerir o vocabulário que ultrapassa o referencial para este nível exige testagens diferenciadas, para reduzir o número de *headwords* desconhecidos, para definir qual a palavra a ser glosada ou ilustrada e para auxiliar a compreensão mediante questionários orientados para as dificuldades lexicais identificadas.

A compreensão que aqui está em causa é, por um lado, a compreensão lexical e a familiaridade que o estudante manifesta e, por outro, a compreensão textual, verificada, por exemplo, na capacidade de ordenar ações ou de reconhecer quem as pratica. Uma vez que o principal objetivo desta fase consiste na adequação da retextualização ao nível dos alunos, não se testou a reutilização proficiente do vocabulário novo, por não ser determinante para a retextualização em causa e porque esta aferição pode ser feita nas aulas seguintes. De resto, a possibilidade de publicar as versões em edições impressas bilingues *leviuy-nods* a pensar num novo modelo, também conforme à coleção “Dominoes” antes referida, ou seja, cada capítulo¹⁰ é seguido de perguntas de compreensão ou de questões de ordem lexical que, essas, sim, visam consolidar o conhecimento lexical e literário. Como quer que seja, foi preciso passar pelas fases anteriores para conseguir estabilizar um texto já muito adequado à proficiência de um iniciante e poder avançar para um modelo mais articulado de leitura e compreensão lexical e textual.

Deste modo, no universo testado, foi analisada a composição das turmas em termos de nacionalidade, bem como as línguas estrangeiras que estudavam, por forma a perceber como cada um destes fatores pode ou não favorecer a aprendizagem. Verificou-se que as duas turmas *Erasmus* deste nível (cf. **Quadro 1**) têm uma maioria de estudantes de nacionalidade polaca (8 %)¹¹ e checa (5 %), de entre um conjunto mais diversificado com três italianos, dois alemães, dois chineses, dois franceses, dois gregos, dois ingleses, dois romenos, uma austríaca, uma belga, uma croata, um húngaro, uma irlandesa, um turco e um ucraniano.

Em relação às línguas estrangeiras estudadas por este grupo de alunos, observa-se uma significativa proximidade linguística do Português com outras línguas românicas estudadas, nomeadamente o Espanhol, o Italiano e o Francês, pois num universo de 35 informantes, 54% (19 estudantes) têm conhecimento de línguas românicas.

¹⁰O *Senhor Ventura* original tem três capítulos, pelo que, para este efeito, seguimos a mesma divisão, ao contrário do que foi feito na versão acompanhada de exercícios que se destinava sobretudo a desenvolver dificuldades de compreensão.

¹¹Os valores percentuais foram arredondados às unidades.

Quadro 1. Conhecimento de línguas românicas

| Informante | Nacionalidade | LM | L1 | L2 | L3 | L4 |
|------------|---------------|------------|----------|------------|-----------|-----------|
| E1 | polaca | polaco | francês | alemão | português | |
| E2 | polaca | polaco | alemão | inglês | português | |
| E3 | polaca | polaco | alemão | português | | |
| E4 | polaca | polaco | inglês | alemão | português | |
| E5 | polaca | polaco | inglês | português | | |
| E6 | polaca | polaco | inglês | alemão | português | |
| E7 | polaca | polaco | francês | alemão | italiano | português |
| E8 | polaca | polaco | inglês | português | | |
| E9 | checa | checo | inglês | alemão | português | |
| E10 | checa | checo | inglês | francês | português | |
| E11 | checa | checo | francês | espanhol | português | |
| E12 | checa | checo | inglês | francês | árabe | português |
| E13 | checa | checo | inglês | alemão | português | |
| E15 | italiana | italiano | inglês | espanhol | português | |
| E16 | italiana | italiano | inglês | alemão | português | |
| E18 | italiana | italiano | francês | inglês | espanhol | português |
| E19 | francesa | francês | inglês | espanhol | português | |
| E20 | francesa | francês | inglês | espanhol | português | |
| E21 | romena | romeno | inglês | italiano | português | |
| E22 | romena | romeno | inglês | francês | português | |
| E23 | chinesa | mandarim | inglês | cantonês | português | |
| E24 | chinesa | mandarim | inglês | russo | português | |
| E25 | inglesa | inglês | espanhol | português | | |
| E26 | inglesa | inglês | espanhol | português | | |
| E27 | irlandesa | inglês | gaélico | português | | |
| E28 | grega | grego | inglês | espanhol | português | |
| E29 | grega | grego | inglês | francês | português | |
| E30 | austriaca | alemão | inglês | italiano | português | |
| E31 | alemã | alemão | inglês | neerlandês | português | |
| E32 | alemã | alemão | inglês | português | | |
| E33 | húngara | húngaro | inglês | francês | português | |
| E34 | ucraniana | russo | inglês | checo | alemão | português |
| E36 | croata | croata | inglês | português | | |
| E37 | belga | neerlandês | inglês | francês | português | |
| E38 | turca | turco | inglês | português | | |

Legenda: Cor verde – línguas românicas e informantes resultados acima de 60/66; Cor de laranja – informantes com resultados abaixo de 40/66.

Do ponto de vista das línguas estrangeiras aprendidas por este universo de estudantes, na amostra analisada, os perfis linguísticos são muito semelhantes: para a grande maioria (62% – 22 em 35), o Português é a terceira língua que estudam. E, confrontando os perfis linguísticos com os resultados dos exercícios, verifica-se que o índice de sucesso mais elevado (acima de 60 num total de 66 pontos) ocorre nos estudantes com conhecimento de línguas românicas (assinalados a verde).

Considerando agora as palavras não compreendidas pelos 35 informantes, independentemente do seu perfil, verificou-se que, num texto com 164 *headwords*, 89 foram indicadas como desconhecidas, o que significa que, para o total dos informantes, 54% do léxico utilizado constitui uma novidade. Este resultado, excessivamente elevado *per se*, decorre do facto de se terem contado todas as *headwords* selecionadas pelos estudantes. No entanto,

mais do que a soma de ocorrências, importa saber (i) quais as *headwords* que poderão suscitar dificuldade de compreensão, (ii) em que perfis linguísticos tal ruído ocorre e (iii) com que percentagem isso acontece.

Ora, numa análise mais fina, observando o espectro dos estudantes e o número de palavras que cada um ignora, os dados obtidos são diversos (cf. **Quadro 2**), pois, num total de 35 informantes, 11 (v. negrito) estão abaixo dos 10%, inclusive, preconizados por Hirsh e Nation (1992), portanto, 69% dos estudantes revelam compreensão do texto, considerando o seu nível de aprendizagem. Note-se que a bibliografia sobre a relação entre palavras conhecidas e desconhecidas apresenta formulações distintas. Laufer e Nation (1995), por exemplo, são mais exigentes ao defenderem a necessidade de se reconhecerem 95% das palavras. Embora se reconheça que esta é uma meta mais favorável, em função do caráter pioneiro do projeto, por ora, seguindo Hirsh e Nation (1992), optou-se por manter a fasquia nos 10%.

Quadro 2. Resultados globais – número de palavras sublinhadas vs. resultado total do exercício

| Informante | Palavras sublinhadas | Exercícios |
|------------|----------------------|------------|
| E19 | 4 | 66 |
| E18 | 6 | 65 |
| E22 | 6 | 65 |
| E25 | 5 | 65 |
| E33 | 5 | 65 |
| E15 | 2 | 64 |
| E16 | 0 | 64 |
| E26 | 6 | 64 |
| E28 | 5 | 64 |
| E30 | 5 | 64 |
| E34 | 4 | 64 |
| E12 | 21 | 63 |
| E10 | 17 | 63 |
| E20 | 5 | 62 |
| E21 | 5 | 62 |
| E29 | 5 | 62 |
| E38 | 21 | 62 |
| E37 | 10 | 61 |
| E4 | 9 | 59 |
| E3 | 13 | 56 |
| E24 | 5 | 56 |
| E31 | 2 | 55 |
| E36 | 32 | 55 |
| E11 | 6 | 54 |
| E2 | 6 | 53 |
| E6 | 10 | 53 |
| E27 | 4 | 53 |
| E7 | 31 | 52 |
| E1 | 17 | 49 |
| E9 | 42 | 48 |
| E23 | 51 | 45 |
| E13 | 28 | 38 |
| E8 | 25 | 36 |
| E32 | 24 | 33 |
| E5 | 15 | 29 |

Legenda: Cor verde – informantes resultados acima de 60/66; Cor de laranja – informantes com resultados abaixo de 40/66.

Analisando a relação dos resultados apresentados com a aprendizagem de línguas estrangeiras, surpreendem o bom resultado do informante E34 que tem como língua românica apenas o Português, sendo esta a quarta língua que estuda, e os informantes E10 e E12 que têm um resultado acima dos 60 pontos em 66 e estudaram uma língua românica, o Francês, mas assinalaram, respetivamente, 17 e 21 palavras como desconhecidas. Já os quatro informantes que obtiveram valores abaixo de 40/66 não têm conhecimento prévio de línguas românicas.

Esclareça-se que se definiu a linha de corte da aferição dos resultados em 60% e não em 50%, dado que era a segunda vez que o grupo contactava com o texto, e também porque os exercícios de T2 se destinam a auxiliar a compreensão de palavras assinaladas como desconhecidas.

Independentemente do perfil linguístico dos estudantes, se cruzarmos os resultados entre os dois momentos de contacto com o texto, verifica-se que, globalmente, há uma coincidência entre o maior número de palavras sublinhadas em T1 e os resultados abaixo de 40/66, em T2. O número de 11 informantes (31%) que sublinharam mais de 16 palavras (10% do total de *headwords*) em T1, passa a 4 informantes (11%) com valores abaixo dos 40/66, em T2.

Atentando na questão lexical, em função dos dados recolhidos a partir do texto com sinónimos e ilustrações (T1), observa-se que, nas cinco palavras que maior resistência ofereceram à compreensão (cf. **Quadro 3**), o verbo “lutar” (29, num total de 451 palavras sublinhadas = 6%) encontra-se em primeiro lugar, não se revelando adequada a sua utilização sem qualquer auxílio sinonímico ou ilustrativo, isto porque as possibilidades disponíveis no Português¹² criam outro tipo de problemas e nenhuma se aplica a todas as situações em que o texto exige aquela forma verbal. Recorde-se que uma das *guidelines* para a retextualização consiste justamente no emprego redundante da palavra nova. A este subconjunto das palavras mais sublinhadas pertencem ainda “esperto” / “espertalhão” (13 – 3%), “feliz” / “infeliz” / “infelizes” (21 – 5%), “castigam” / “castigo” (18 – 4%) e apaixonou-se (15 – 3%).

Quadro 3. T1 — Maior número de palavras sublinhadas

| | |
|---------------------------|----|
| luta, lutam | 29 |
| feliz, infeliz, infelizes | 22 |
| castigam, castigo | 18 |
| apaixona-se | 15 |
| alentejano, Alentejo | 13 |
| espertalhão, esperto | 13 |
| mata | 12 |
| conhece | 12 |

Note-se que o número reduzido destes dados percentuais tem apenas a ver com o alargado espectro das palavras desconhecidas e o número de vezes que cada uma delas se repete, porém, o quadro é relevante, na medida em que exige que se repensem as opções encontradas. Por exemplo, se a forma

¹²Conforme o *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* (2009): “arrostar, batalhar, brigar, combater, contender, defrontar, digladiar, disputar, enfrentar, engalfinhar-se, gladiar, guerrear, litigar, pelear, porfiar, pugnar, renhir”.

verbal “apaixona-se”, o último termo deste subconjunto, se pode substituir pela forma “ama” ou “gosta” e o aumentativo “espertalhão”, pertinente para a caracterização do protagonista, pode ser reduzido ao grau normal, os demais itens carecem de algum tipo de facilitador da compreensão, o que será feito na próxima etapa de retextualização.

Não podendo, naturalmente, comentar todas as opções, registam-se apenas duas outras observações: o adjetivo “alentejano” (11 ocorrências — 2%), usado como substituto do nome do protagonista, também não parece ter sido uma boa escolha. Face à presença do topónimo “Alentejo” no texto, pensou-se que o estudante formaria facilmente o gentílico, mas tal não aconteceu, pelo que, nos exercícios de compreensão, se introduziu uma questão com o objetivo de esclarecer esse processo de formação de palavras. Ainda assim, é de repensar o seu uso, tanto mais que a sua substituição não é problemática, sendo mais importante reduzir o número de itens dificultadores da compreensão por forma a favorecer uma leitura extensiva o mais contínua possível. Também um termo como “herdade” pode colocar limites à retextualização, sendo com vantagem substituído pelo sinónimo “quinta” que, apesar de retirar a marca cultural do latifúndio alentejano, não compromete o sentido essencial de uma retextualização para o nível A1. Ainda que, no plano teórico, se reconheça a necessidade de, neste nível, se neutralizarem as referências culturais, a pulsão para não descaracterizar por completo o original conduziu a escolhas porventura menos acertadas, mas que a fase de testagem pode filtrar com êxito e, sobretudo, com fundamentação objetiva.

Adicionalmente, a bateria de exercícios¹³ a que os estudantes foram sujeitos, podendo também ser adaptada ao ensino formal, teve como principal objetivo a facilitação da compreensão lexical e textual e, por consequência, de uma leitura extensiva contínua, o que, de acordo com os resultados obtidos, demonstra o acerto da tipologia deste tipo de tarefas, pois, num total de 66 pontos, apenas 2 informantes (E32 e E5) obtiveram menos de 50% (33 e 29, respetivamente), situando-se a média geral nos 56 pontos, ou seja, nos 84%.

Para ensaiar um entendimento sobre o contributo dos exercícios para a compreensão do texto, é necessário cruzar as palavras desconhecidas, assinaladas no primeiro texto (T1), com aqueles exercícios de compreensão (T2) que se destinavam a esclarecer um item lexical específico ou a sequência das ações das personagens. Neste confronto, verifica-se que, de um modo geral, a palavra antes sublinhada terá sido posteriormente compreendida.

Na perspetiva da aprendizagem da língua e na reflexão sobre a tipologia de exercícios, cumpre proceder a uma análise cuidada com vista ao desenvolvimento de trabalho futuro. Assim, em relação ao exercício de associação lexical com sinónimos, que pretendia esclarecer os adjetivos “alegre”, “aventureiro”, “esperto” e “ilegal”, verificamos que não existem coincidências entre os informantes (cf. **Quadro 4**) que sublinharam as palavras como desconhecidas em T1 e o erro no exercício 1.1, em T2,

¹³Os exercícios foram realizados no âmbito da unidade curricular antes referida com os alunos da edição de 2017-2018: Cristina Abramtes, Inês Gama, Li Xin, Lu Gao, Maria de la Torre, Sha Luo.

podendo-se, por isso, supor que, no primeiro caso, a dificuldade foi superada pelo exercício¹⁴.

Quadro 4. T1 e T2 – exercício 1.1.

| alegre | | aventureiro | | esperto | | ilegal | |
|--------|----------------|-------------|----------------|---------|----------------|--------|----------------|
| T1 | T2 – Exercício | T1 | T2 – Exercício | T1 | T2 – Exercício | T1 | T2 – Exercício |
| E9 | E5 | E9 | E5 | E18 | E31 | E23 | E1 |
| E10 | E32 | E12 | E32 | E26 | E32 | | E5 |
| E12 | | | | | | | E32 |
| E36 | | | | | | | |

Em relação ao exercício com formação de palavras (1.2.), destinado a esclarecer o lexema “aventureiro”, só o informante E9 contabiliza zero pontos, estranhando-se que a palavra não tenha sido assinalada no exercício anterior (1.1). Analisando a resolução deste exercício em pormenor, observam-se algumas tentativas de produção de palavras como “aventuro”, “cozinho”, “pastéiaa” e “jardima”, atestando que o exercício foi compreendido (cf. **Quadro 5**), faltando, porém, desenvolver o conhecimento quanto à formação de palavras por derivação em Português.

Quadro 5. T2 – exercício 1.2.

Complete com **cozinheiro, pasteleira, jardineira, aventureiro**.

Exemplo: A Senhora D. Guilhermina trabalha na taberna. É taberneira.

- O Senhor Ventura tem muitas aventuras. É muito _____.
- O Senhor Lopes trabalha na cozinha. É _____.
- A Senhora D. Cristina faz pastéis. É _____.
- A Senhora D. Rosa trabalha no jardim. É _____.

No exercício de formação de gentílicos (cf. **Quadro 6**), há 3 informantes que coincidem na dificuldade de compreensão da palavra no texto, por um lado, e, na formação correta do adjetivo, por outro.

Quadro 6. T2 – exercício 1.4.

Complete como no exemplo:

Exemplo: A Zulmira é de Trás-os-Montes. Ela é trasmontana.

- O Senhor Ventura é do Alentejo. Ele é _____.
- A Inês é do Ribatejo. Ela é _____.
- A Maria é de Angola. Ela é _____.
- O Mahatma é da Índia. Ele é _____.

A este propósito e apenas a título de curiosidade, vejam-se algumas das tentativas de formação dos gentílicos (cf. **Quadro 7**), sendo possível reconhecer que, após terem considerado um sufixo, ele foi replicado.

¹⁴No caso do informante E1, que fez a correspondência correta em 3 vocábulos, a ligação do termo “ilegal” à palavra “principal” poderá sugerir a possibilidade de graficamente haver alguma imprecisão. Com efeito, o traço de ligação, presente no exemplo a seguir, estava mais próximo do termo “proibido” do que de “principal”. Talvez isso tenha levado o informante a considerar como única palavra disponível a que já estava selecionada para o exemplo.

Quadro 7. T2 – tentativas de formação de gentílicos

| E9 | E11 | E23 | E24 | E31 | E32 |
|----------|-----------|------------|---------------|-----------|-----------|
| alentino | alentejou | alenjotana | alentejoleiro | alentino | alentejos |
| ribateno | ribatejou | ritetana | ribatejoleira | ribatena | ribatejos |
| | | anlatana | angolaleira | angoliana | |
| | | inatana | | indiana | |

Relativamente ao exercício de escolha múltipla com a palavra “apaixona-se” (2.1.), pretendia-se que os estudantes distinguíssem “gostar” de “amar muito” (cf. **Quadro 8**), porém, muito provavelmente, as *nuances* semânticas entre as possibilidades em causa possuem uma dimensão cultural a que o nível de proficiência linguística A1 não é ainda sensível, pelo que se aceitaram as duas hipóteses de resposta: “gosta” e “ama muito”. A um outro propósito, Liliana Sikorska (2008) comenta a especificidade da ideia ocidental do amor, sublinhando nela a disparidade entre amor e paixão, dever e desejo, o que pode ajudar a explicar a incompreensão dos estudantes.

Quadro 8. T2 – Exercício de escolha múltipla

| apaixona-se | | | |
|-------------|-------|-----------|-----------|
| não ama | gosta | não gosta | ama muito |
| | E1 | | E2 |
| | E3 | | E4 |
| | | E5 | |
| | | E6 | |
| | | E7 | |
| | | E8 | |
| | | | E9 |
| | E10 | | |
| | | E11 | |
| | | | E12 |
| | E13 | | |
| | E15 | | |
| | | | E16 |
| | E18 | | |
| | | | E19 |
| | | | E20 |
| | | | E21 |
| | E22 | | |
| | E23 | | |
| | | | E24 |
| | | | E25 |
| | | | E26 |
| | E27 | | |
| | E28 | | |
| | E29 | | |
| | E30 | | |
| | E31 | | |
| | E32 | | |
| | E33 | | |
| | E34 | | |
| | | E36 | |
| | | E37 | |
| | E38 | | |
| 0 | 17 | 7 | 11 |

No exercício de associação de palavras a imagens, para esclarecer os termos “discutir”, “garagem de táxis”, “lutar” e “droga”, apenas um informante não realizou o exercício (E13), apesar de não ter assinalado nenhuma das palavras na primeira leitura do texto, e um outro (E20) trocou os verbos “discutir” e “lutar”. Note-se que, na primeira leitura do texto (T1), em que os estudantes deveriam sublinhar o que não entendiam, os vocábulos “lutam” e “luta” apresentavam 13 e 16 ocorrências, respetivamente, ou seja, um total de 29 presenças da *headword* “lutar”. A diferença entre as duas aplicações dos textos permite supor que, no segundo momento, os estudantes já terão compreendido a palavra.

Num outro exercício de correspondência entre imagem e palavra (cf. **Quadro 9**), 34% dos informantes (12/35) apresentaram dificuldades. Outras questões culturais terão impedido os estudantes de distinguir as imagens que visavam ilustrar a “herdade” e a “colheita”, pelo que se afigurará mais eficaz o desenho esquemático do que uma ilustração mais detalhada. De facto, a imagem da colheita, por exemplo, gerou alguns equívocos naturais, pois, também nela, havia camponeses.

Quadro 9. T2 Exercício de associação de palavras a imagens

Ligue as imagens às palavras:



herdade



colheita



camponês

Finalmente, a elevada quantidade de alunos que não conseguiu realizar com êxito o exercício 4.1 aconselha a revisão das instruções e dos objetivos das tarefas, tendo em conta a competência linguística do nível A1, nomeadamente em relação à resolução de inferências ou à identificação de subtilezas nas formulações fráscas, opções que a presente amostra desaconselha. Com efeito, em T2, nos exercícios de verdadeiro/falso há 63% de insucesso, nas frases lacunares para identificar o sujeito, 54% e, na seleção da afirmação verdadeira, 63%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Genericamente, poderá afirmar-se que, embora as respostas certas não garantam necessariamente uma compreensão plena, os resultados globais¹⁵

¹⁵V. **Quadro 2**.

atestam o efeito didático dos exercícios no nível A1 de estudantes Erasmus e constituem um precioso fator de estabilização da retextualização testada. Tanto as ilustrações e as glosas de T1, quanto os exercícios de compreensão lexical e textual de T2, mesmo com as ulteriores revisões que se provaram necessárias, foram pensados como facilitadores da leitura extensiva de um texto de origem literária cujo vocabulário dista necessariamente do Referencial do PLE ou das orientações do QECRL. Tratando-se de um *work in progress* num domínio do ensino do PLE sem tradição em Portugal, é gratificante concluir que o trabalho realizado com os alunos permitiu ganhar uma consciência mais clara das limitações deste nível, tanto no que concerne os questionários como as retextualizações. Glosas, ilustrações e questionários provaram a sua eficácia na clarificação das dúvidas que o texto suscitava, ao mesmo tempo que, também aqui a prática ensinou a necessidade de despojamento das imagens e a necessária neutralização de linguagem, depurada de conotações ou de referências culturais que o estudante de A1 não domina. Além desta vantagem, a experiência adquirida na primeira fase dos questionários coloca a equipa em condições de replicar, nos contos entretanto retextualizados, o modelo da série “Dominoes” cuja metodologia foi apresentada por Bill Bowler, um dos seus autores¹⁶.

Porém, ainda antes de introduzir *O Senhor Ventura* na plataforma, a versão revista na sequência da testagem aqui discutida (será a quarta retextualização), está a ser testada no Reino Unido, logo em contexto de não imersão linguística, uma vez que os resultados de uma avaliação em imersão são naturalmente diferentes. No limite, e caso, nesse novo contexto, os dados revelem um significativo aumento de dificuldade de compreensão, poder-se-á ensaiar uma nova retextualização e destinar-se esta versão (seria a quinta adaptação), ao nível A1, ou seja, para estudantes que não estão em imersão ou, no caso da FLUC, para os estudantes do CALCPE, que têm uma menor exposição à língua. Esta possibilidade confirma a vantagem dos *graded readers* por permitirem escolher o nível de iniciação ou elementar – A1 ou A2 – que mais se adequa ao seu contexto de aprendizagem.

Em relação à versão ilustrada, não é ainda possível perceber cabalmente o nível de informação que os estudantes poderão ir retirar à imagem, suprimindo as dúvidas lexicais. Já sobre as restantes modalidades de apresentação do texto (com imagens e sinónimos/perífrases e com questões de auxílio à compreensão), a experiência descrita confirma que favorecem a leitura extensiva, permitindo que o estudante esclareça as dúvidas que o texto coloca.

Como toda a sequência de retextualização, glosa, ilustração, questionário é muito morosa, enquanto se aguardam os resultados do Reino Unido para a estabilização definitiva da retextualização de *O Senhor Ventura*, a coordenadora do projeto e os seus alunos do mestrado em Português Língua Estrangeira e Língua Segunda¹⁷, avançaram para a fase seguinte que consiste, à semelhança da coleção Dominoes, na subdivisão do texto em capítulos, precedidos do momento “Antes de ler” destinado a apresentar a história, seguido da fase

¹⁶V., por exemplo, Bill Bowler, *Tristan and Isolde*, Oxford University Press, “Dominoes: Starter”, Audio Pack, 2016.

¹⁷Eduardo Figueiredo, Isabel Diniz, Lidivine da Silva, Lorena Di Francesco, Márcia Marques, Marta Pereira, Tiago Loureiro

“Durante a leitura”, onde cada capítulo é seguido de uma bateria de 4 ou 5 exercícios de compreensão lexical e textual, e da “Pós-leitura”, com dois projetos de escrita segundo modelos apresentados. A secção final é dedicada a exercícios de verificação gramatical. Importa também referir que o léxico novo é acompanhado de glosas em pé de página, enquanto as ilustrações, em tiras de dimensões variadas, explicitam as dificuldades remanescentes.

As quatro textualizações feitas pela equipa¹⁸ estão agora em fase de testagem após o que se desenvolverá o modelo descrito. Apesar de, em contexto académico, persistir alguma reserva sobre o recurso ao texto literário simplificado no nível inicial de aprendizagem, animam-nos os resultados a que vamos chegando, a longa tradição inglesa dos *graded readers*, o apoio inestimável de Bill Bowler e, não menos importante, o permanente interesse dos estudantes por este tipo de texto, ou seja, por retextualizações que lhes facultem um primeiro acesso ao acervo cultural literário.

REFERÊNCIAS

- Allen, D. (2009). A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English. *System*, 37(4), 585-599. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.004>
- Bamford, J. (1984). Extensive reading by means of graded readers. *Reading in a Foreign Language*, 2(2), 218-260.
- Bastin, G. (1993). La notion d'adaptation en traduction. *Meta: Journal des traducteurs*, 38(3), 473-478. <https://doi.org/10.7202/001987ar>
- Bernhardt, E. B. (1984). Towards an information processing perspective in foreign language reading. *The Modern Language Journal*, 68(4), 322-331. <https://doi.org/10.2307/328180>
- Bill, B. (2016). *Tristan and Isolde*. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- Brown, J. D. (1993). A comprehensive criterion-referenced language testing project. In D. Douglas & C. Chapelle (Eds.), *A new decade of language testing research*. Washington: TESOL.
- Bruce, B., Rubin, A. & Starr, K. (1981). Why readability formulas fail? *IEEE Transactions on Professional Communication*, PC 24(1), 50-52. <https://doi.org/10.1109/tpc.1981.6447826>
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf. <https://doi.org/10.20396/td.v10i3.8637327>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (c2016). *Referencial Camões PLE*. Recuperado de http://www.instituto-camoes.pt/?option=com_content&view=article&id=18548
- Crossley, S., Allen, D., & McNamara, D. (2011). The readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in Foreign Language*, 23(1), 84-101.

¹⁸ Além das autoras do artigo, Maria Helena Santana, Maria João Simões e Rui Mateus, todos membros do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra..

- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting in context. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 3-23). Norwood: Alex Publishing Corporation. <https://doi.org/10.1017/s0142716400008006>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf
- Costa, V. (2015). *O uso do texto literário no ensino de Português como Língua Estrangeira no nível A1* (Dissertação de mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.17771/pucrio.ple.33611>
- Crossley, S., Kyle, K., & Salsbury, T. (2016). A usage-based investigation of L2 lexical acquisition: The role of input and output. *The Modern Language Journal*, 100(3), 702-715. <https://doi.org/10.1111/modl.12344>
- Davidson, A. & Kantor, R. (1982). On the failure of readability formulas to define readable texts: A case study from adaptations. *Reading Research Quarterly*, 17(2), 187-209. <https://doi.org/10.2307/747483>
- Freytag, G. (1900). *Freytag's technique of the drama: An exposition of dramatic composition and art* (3rd ed.). Chicago: Scott, Foresman and Company.
- Galisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de didática de línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Grivel, C. (1973). *Production de l'intérêt romanesque. Un état du texte (1870-1880). Un essai de constitution de la théorie*. Paris: Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110887884>
- Hill, D. R. (1997). Survey review: Graded readers. *ELT Journal Oxford*, 51(1), 57-81.
- Hirsh, D. & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- Holmes, J. & Ramos, R. (1993). False friends and reckless guessers: Observing cognate recognition strategies. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood: Alex Publishing Corporation. <https://doi.org/10.1017/s0142716400008006>
- Houaiss, A. (2009). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. <https://doi.org/10.11606/d.8.2009.tde-30112009-151358>
- Krashen, S. (1985). D. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.307>
- Machado, A. M. & Fernandes, A. (2017). As adaptações literárias no ensino de Português língua estrangeira. In *Anais do 6º SIMELP – Simpósio Nacional de Estudos da Língua Portuguesa*. Santarém: Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Santarém. <https://doi.org/10.15304/cc.2017.1080.35>
- Machado, A. M., Fernandes, A., & Costa, V. (2018). A literatura no ensino de português língua estrangeira. Discussão de um projeto. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (27), 5-20. <https://doi.org/10.17771/pucrio.ple.33611>

- Martins, A. M. (2011). *Processos de retextualização: Textos modificados para leitura extensiva em português L2: Produção, regulação, avaliação*. Projeto financiado pela FCT.
- Nation, P. & Ming-Tzu, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2), 355-380.
- Reis, C. (2008). *Programas de Português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Schlater, M. & Garcez, P. (2009). *Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa*. Porto Alegre: Secretaria de Educação.
- Shakespeare, W. (2010). *Dominoes Starter the Tempest*. Oxford: Oxford University Press.
- Simensen, A. M. (1987). Adapted readers: How are they adapted? *Reading in a Foreign Language*, 4(1), 41-57.
- Torga, M. (2007). *O Senhor Ventura* (5. ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (Orgs.) (1990). *Dicionário de termos linguísticos*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Tweissi, A. I. (1998). The effects of the amount and type of simplification on foreign language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 191-204.

ANEXO 1

Projeto LEPLÉ — Literatura no Ensino de Português Língua Estrangeira (Literature in Teaching Portuguese Foreign Language)

PERFIL

1. Nacionalidade: _____
2. Língua Materna (L1) (Mother tongue): _____
3. Língua de escolarização (Language of schooling): _____
4. Outra língua (ou línguas) que saiba/estude além do Português (Other(s) language(s) you know/you have learned besides Portuguese): _____

Por favor, sublinhe as palavras que não compreende

(Please, underline the words you don't understand)

O Senhor Ventura de Miguel Torga

O Senhor Ventura é **alegre**¹ e **aventureiro**². Nasceu no Alentejo e trabalha no campo. Ele não sabe ler e não sabe escrever, mas é muito **esperto**³.

Aos 20 anos, o Senhor Ventura vai para Lisboa para fazer o **serviço militar**⁴. Numa noite vai a uma **taberna**⁵ e bebe muito vinho. Um homem **irrita**⁶ o Senhor Ventura. Os dois **lutam**⁷ e o homem morre. Por isso, os militares **castigam**⁸ o Senhor Ventura e, como castigo, ele vai para **Macau**⁹, na Ásia.

Em Macau, o Senhor Ventura gosta de uma jovem. Mas, o pai da jovem não gosta dele e vai atrás dele. Então, o Senhor Ventura foge e vai trabalhar num navio. O navio faz comércio nos mares da China. Nessa altura, o Senhor Ventura vende **droga**¹⁰ aos chineses. Um polícia percebe que o negócio é **ilegal**¹¹ e o Sr. Ventura mata o polícia. Depois sai do navio e vai para Pequim.

Em Pequim, começa uma nova aventura. O Senhor Ventura vai trabalhar para uma **garagem**¹² e conhece o Pereira. O Pereira trabalha num restaurante de comida portuguesa. O Senhor Ventura trabalha com ele. Depois de uma grande luta com marinheiros, os dois amigos fecham o restaurante.

Então, o Senhor Ventura, com a ajuda do Pereira, vai transportar **camiões**¹³ chineses para a Mongólia. Há uma luta entre militares e o Senhor Ventura, que é muito esperto, vende **armas**¹⁴ aos dois grupos de militares. Um grupo de militares quer **roubar**¹⁵ as armas do Senhor Ventura e, por isso, há uma grande luta e o Pereira morre. O Senhor Ventura fica muito triste porque o Pereira é um bom amigo.

O Senhor Ventura volta para Pequim onde conhece a Tatiana. Ela é russa e é muito bonita. Casam-se. Mas, a Tatiana não sabe cozinhar; ela gosta mais de dançar. O Senhor Ventura e a Tatiana **discutem**¹⁶ muito e são muito infelizes. Mais tarde, têm um filho que se chama Sérgio. O Senhor Ventura gosta muito dele e quer uma vida melhor para o filho. Então, abre uma garagem de táxis e vai aprender a ler.

O Senhor Ventura tem um bom negócio, mas quer ganhar mais dinheiro e, por isso, ele começa a pôr máquinas de jogo em bares. Mais tarde, abre uma fábrica de droga. Este negócio é ilegal e, quando a polícia descobre, o Senhor Ventura tem de voltar para Portugal. A Tatiana não quer ir com ele. Então, o Senhor Ventura diz adeus à mulher e ao filho. Faz a viagem **sozinho**¹⁷ **de comboio**. Está muito triste e pensa na vida.

Quando chega ao Alentejo, quer ficar lá durante cinco anos para, mais tarde, voltar à China. Aluga uma **quinta**¹⁸ e tem homens a trabalhar para ele.

Nos primeiros anos, o **negócio**¹⁹ é mau, mas depois é muito bom.

O Senhor Ventura escreve à mulher e conta as **novidades**²⁰. Quando ela responde, só fala do filho. O Senhor Ventura sente-se muito sozinho.

Mais tarde, o Sérgio vem para Lisboa e o pai fica muito feliz. Quando o Senhor Ventura recebe notícias sobre a Tatiana, ele fica muito infeliz, porque ela tem outros homens. Mas ele ainda gosta dela.

O filho vai estudar para uma escola privada, em Lisboa, e o Senhor Ventura volta para o campo. Depois, fica **doente**²¹, paga aos homens que trabalham para ele na quinta e vai para a China, porque quer encontrar a Tatiana.

Meio ano depois, ele está muito doente e vai para o hospital. A Tatiana visita o Senhor Ventura, mas ele já não consegue falar, porque está muito fraco e infeliz. O Senhor Ventura morre na China. Em Portugal, o Sérgio não tem dinheiro, por isso tem de sair da escola. Então, vai para o Alentejo trabalhar no campo como o pai.

¹ feliz, contente.

² gosta de aventura.

³ astuto; inteligente.

⁴ exército; tropa.

⁵ bar.

⁶ irritar; tirar a paciência.

⁷ lutar; brigar; bater.

⁸ castigar; punir.

⁹ Naquele tempo, Macau era português.

¹⁰



¹¹ fora da lei.

¹²



¹³



¹⁴



¹⁵ levar sem pedir.

¹⁶ discutir; debater.

¹⁷ só; sem ninguém.

¹⁸



¹⁹ comércio.

²⁰ novas notícias.

²¹ saúde fraca.

ANEXO 2

Projeto LEPLÉ — Literatura no Ensino de Português Língua Estrangeira
(Literature in Teaching Portuguese Foreign Language)

Nacionalidade: _____

Língua Materna (L1) (*Mother tongue*): _____

Língua de escolarização (*Language of schooling*): _____

Outra língua (ou línguas) que saiba/estude além do Português
 (*Other(s) language(s) you know/you have learned besides Portuguese*):

Por favor, sublinhe as palavras que não compreende
 (*Please, underline the words you don't understand*)

O Senhor Ventura de Miguel Torga

A.

Senhor Ventura é alegre e aventureiro. Nasceu no Alentejo e trabalha no campo. Ele não sabe ler e não sabe escrever, mas é muito esperto.

Aos 20 anos, o alentejano vai para Lisboa para fazer o serviço militar. Numa noite vai a uma taberna e bebe muito vinho. Um homem irrita o Senhor Ventura. Os dois lutam e o homem morre. Por isso, os militares castigam o Senhor Ventura e, como castigo, ele vai para Macau na Ásia.

1. Ligue como no exemplo:

| | |
|-------------------|------------------|
| importante | proibido |
| alegre | principal |
| aventureiro | feliz |
| esperto | corajoso |
| ilegal | inteligente |

2. Complete com **cozinheiro, pasteleira, jardineira, aventureiro**.

Exemplo: A Senhora D. Guilhermina trabalha na taberna. É taberneira.

- O Senhor Ventura tem muitas aventuras. É muito _____.
- O Senhor Lopes trabalha na cozinha. É _____.
- A Senhora D. Cristina faz pastéis. É _____.
- A Senhora D. Rosa trabalha no jardim. É _____.

3. Complete com **leite, cerveja, água, vinho**.

Exemplo: No café, bebo café.

Na taberna, bebo _____.

Na cervejaria, bebo _____.

Na leitaria, bebo _____.

Na fonte, bebo _____.

4. Escolha a resposta verdadeira:

- O Senhor Ventura luta com um homem.
- O Senhor Ventura cumprimenta um homem.
- O Senhor Ventura castiga um homem.
- Um homem mata o Senhor Ventura.

B.

Em Macau, o Senhor Ventura apaixona-se por uma jovem. Mas, o pai da jovem não gosta e vai atrás dele. Então, o Senhor Ventura foge e vai trabalhar num navio que faz comércio nos mares da China. Nessa altura, o Senhor Ventura vende droga aos chineses. Um polícia descobre que o negócio ilegal e o alentejano mata o polícia. Depois deixa o navio e vai para Pequim.

Em Pequim, começa uma nova aventura. O Senhor Ventura vai trabalhar para uma garagem e conhece o Pereira. O Pereira trabalha num restaurante de comida portuguesa. O Senhor Ventura trabalha com ele. Depois de uma grande luta com marinheiros bêbedos, os dois amigos fecham definitivamente o restaurante.

Então, o Senhor Ventura, com a ajuda do Pereira, vai transportar camiões chineses para a Mongólia. Entretanto há uma revolta militar. O alentejano é espertalhão e vende armas aos dois adversários da revolta. Um grupo de adversários quer roubar as armas do Senhor Ventura. Há uma grande luta e o Pereira morre. O Senhor Ventura fica muito triste porque ele é um bom amigo.

1. Ordene de 1 a 6 as ações do Senhor Ventura.

| | |
|--|--|
| a) O Senhor Ventura vende armas aos dois grupos. | |
| b) Ele mata o polícia. | |
| c) O Senhor Ventura trabalha num navio nos mares da China. | |
| d) Ele luta com marinheiros. | |
| e) O Senhor Ventura vende droga aos chineses. | |
| f) Ele e o Pereira lutam com os militares. | |

2. Escolha as respostas verdadeiras (x).

| | |
|--|--|
| a) O Senhor Ventura trabalha numa garagem. | |
| b) O Pereira trabalha num restaurante de comida chinesa. | |
| c) Em Macau há uma revolta militar. | |
| d) O Pereira morre numa luta com militares. | |

C.

Ele volta para Pequim onde conhece a Tatiana. Ela é russa e é muito bonita. Casam-se. Mas a Tatiana não sabe cozinhar, ela gosta mais de dançar. O Senhor Ventura e a Tatiana discutem muito, lutam e são muito infelizes. Mais tarde, têm um filho que se chama Sérgio. O pai gosta muito dele e quer uma vida melhor para ele. Por isso, abre uma garagem de táxis e vai aprender a ler.

O Senhor Ventura tem um bom negócio, mas quer ganhar mais dinheiro e, por isso, ele começa a pôr máquinas de jogo em bares. Mais tarde, abre uma fábrica de droga. Este negócio é ilegal e, quando a polícia descobre, o Senhor Ventura tem de voltar para Portugal. A Tatiana não quer ir com ele e, por isso, o Senhor Ventura diz adeus à mulher e ao filho. Faz a viagem sozinho de comboio. E, triste, pensa na vida.

1. Escolha a resposta verdadeira (x):

| | |
|--|--|
| a) A Tatiana é a irmã do Senhor Ventura. | |
| b) A Tatiana é a tia do Senhor Ventura. | |
| c) A Tatiana é a filha do Senhor Ventura. | |
| d) A Tatiana é a mulher do Senhor Ventura. | |

2. Ordene de 1 a 10 as seguintes ações.

| | | |
|---------------------|--|--|
| O Senhor Ventura... | a) conhece a Tatiana, | |
| | b) abre uma garagem de táxi. | |
| | c) discute e luta muito com a Tatiana. | |
| | d) volta para Pequim. | |
| | e) tem um filho. | |
| | f) abre uma fábrica de droga. | |
| | g) despede-se da mulher e do filho. | |
| | h) põe máquinas de jogo em bares. | |
| | i) volta para Portugal. | |
| | j) casa com a Tatiana. | |

3. Ligue as palavras às imagens, como no exemplo:



- Discutir
- Máquina de jogos
- Garagem de táxi
- Lutar
- Droga

D.

Quando chega ao Alentejo, quer lá ficar durante cinco anos para, mais tarde, voltar à China. Aluga uma herdade e os camponeses trabalham para ele.

Nos primeiros anos, o negócio é mau, mas depois a colheita é muito boa.

O Senhor Ventura escreve à mulher e conta as novidades. Quando ela responde, só fala do filho. O Senhor Ventura sente-se muito sozinho.

Mais tarde, o Sérgio vem para Lisboa e o pai fica muito feliz. Entretanto o Senhor Ventura recebe notícias sobre a Tatiana e fica muito infeliz, porque ela tem amantes.

O filho vai estudar para um colégio, em Lisboa, e o Senhor Ventura volta para o campo. Depois, fica doente, por isso paga o salário aos camponeses e vai para a China, porque quer voltar a encontrar a Tatiana.

Meio ano depois, ele está muito doente e vai para o hospital. A Tatiana visita o Senhor Ventura, mas ele já não consegue falar, porque está muito fraco e infeliz. Depois ele morre na China. Em Portugal, o Sérgio não tem dinheiro, por isso tem de sair do colégio. Então, vai para o Alentejo trabalhar no campo como o pai.

1. Ligue as imagens às palavras, como no exemplo:



hospital

escola privada

2. Complete com: **O Senhor Ventura** | **O Sérgio** | **A Tatiana**

- (1) _____ quer ficar cinco anos no Alentejo.
- (2) _____ aluga uma quinta.
- (3) _____ responde ao marido, mas só fala do filho.
- (4) O pai fica muito feliz porque _____ vem para Lisboa.
- (5) _____ vai para a China para encontrar _____.
- (6) _____ visita o Senhor Ventura no hospital.
- (7) _____ morre na China, e _____ sai da escola e vai trabalhar no campo.

3. Escolha as respostas verdadeiras (x).

| | |
|--|--|
| a) Os negócios do Senhor Ventura são sempre legais. | |
| b) Os camponeses trabalham na quinta do senhor Ventura. | |
| c) O Senhor Ventura recebe cartas da Tatiana. | |
| d) O Senhor Ventura fica feliz porque a Tatiana se apaixona por outros homens. | |
| e) O Senhor Ventura fala muito com a Tatiana no hospital. | |
| f) O Senhor Ventura morre em Portugal. | |
| g) O Sérgio sai da escola porque quer trabalhar no campo como o pai. | |

Submetido: 04/02/2019

Aceito: 24/05/2019

Publicado: 28/06/2019

Autoras:

ANA MARIA MACHADO

Docente, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

E-mail: anamacha@fl.uc.pt

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4392-2999>

Endereço: Universidade de Coimbra

Largo da Porta Férrea, 3004-530

Coimbra, Portugal

ANABELA FERNANDES

Doutorado em Didática: Programa doutoral em Multimédia em Educação, Universidade em Aveiro, Portugal.

Docente, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

E-mail: anabelasf@fl.uc.pt

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5468-2826>