

## **A Literatura no Ensino de Português Língua não Materna (EPLNM): Adaptações e Originais**

---

RESUMO: Da discussão do lugar que a literatura tem ocupado no ensino de língua não materna (ELNM) e da experiência docente sai reforçada a convicção de que o texto literário, adaptado ou original, alarga os horizontes linguísticos e culturais do aluno. Partindo da importância da leitura extensiva, já amplamente fundamentada, num primeiro momento, apresentam-se os critérios utilizados na introdução de *graded readers* no EPLNM nos níveis A1/A2 e os resultados do projeto desenvolvido no âmbito de uma parceria entre dois centros de investigação e, numa segunda parte, sugere-se uma hipótese de abordagem do texto literário no nível C2, de forma a expor o aprendiz à língua literária, enquanto manifestação da plenitude funcional da linguagem. Quer se trate de uma história adaptada bem contada, quer de um texto original que o aluno lê autonomamente, todo o diálogo que se estabelece em torno desse *input* é fonte de aprendizagem e de enriquecimento linguístico. Finalmente, tudo se resume à indissociabilidade do ensino da língua e da literatura, e nem mesmo as ditas aulas de literatura *qua* literatura, em estádios mais avançados da aprendizagem, poderão prescindir do poder criativo da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, ensino do português língua não materna, ensino da língua e da literatura, *graded readers*.

ABSTRACT: From the discussion of the place that literature has occupied in Teaching Non-Maternal Language (TNML) and from teaching experience, the conviction that the literary text, adapted or original, broadens the linguistic and cultural horizons of the student is reinforced. Starting from the importance of extensive reading, already widely studied, we first present the criteria used in the introduction of *graded readers* in TNML at levels A1/A2 and the results of the project developed within the scope of a partnership between two research centers. Next, one hypothesis is suggested for approaching the literary text at level C2, in order to expose the learner to the literary language as a manifestation of the functional language in its fullness. Whether it is a well-told adapted story or an original text that the student reads independently, the entire dialogue established around this

input is a source of learning and linguistic enrichment. Finally, it all boils down to what the inseparability of language and literature teaching and not even the so-called literature qua literature classes, in more advanced stages of learning, are able to do without the creative power of language.

KEYWORDS: Literature, teaching Portuguese non-native language, teaching language and literature, graded readers.

---

## 1.

O lugar privilegiado da literatura na progressiva emergência das línguas modernas no ensino (entre os séculos XVIII e XIX) decalcou o modelo seguido na aprendizagem das línguas clássicas, assente no domínio da escrita e da gramática, em exercícios de tradução e de retroversão e na dimensão cultural e literária explorada a partir de excertos e de acordo com uma agenda canónica e moral da literatura (Holmes e Platten 2005; Hall 2005; Babo 2014). Com as pressões comerciais e políticas internacionais que se foram acentuando ao longo do século XIX e, sobretudo, com a política global do pós-1945, os processos indiretos de acesso à língua estrangeira (LE) tenderam a ser substituídos pelo primado da conversação e da comunicação, num percurso que o Conselho da Europa normativizou no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL), de 2001.

Entre o século XX e o início da nova centúria, a inclusão da literatura no ensino de língua não materna (ELNM) ilustra o trânsito de uma abordagem elitista para um período de travessia no deserto, a que se seguiu a sua readmissão na aula de língua não materna (LNM) e o reconhecimento da sua relevância como fonte autêntica (Kramersch e Kramersch 2000; Holmes e Platten 2005; Paran 2008).

No atual paradigma, em que a comunicação é o objetivo nuclear de todos os métodos, assiste-se, tanto na teoria como na prática, à oscilação entre uma dimensão mais instrumental e centrada na proficiência linguística, e uma outra, mais humanista, que se abre à literatura, com o inerente estímulo à discussão de temáticas universais excluídas de programas excessivamente focados em matérias do quotidiano.

Na origem de um regresso da literatura ao ensino da LNM (ELNM), ainda que mitigado e não isento de escolhos, Hall (2005) identifica uma certa convergência entre o paradigma comunicativo e teorias literárias como a resposta do leitor ou as ideias pós-estruturalistas sobre a natureza da língua literária. Nesta inclusão

da literatura, considera igualmente a atenção que os estudos teóricos têm conferido ao caráter determinante do gênero, etnia, nacionalidade e ao contexto de leitura na recepção do texto, bem como à consequente abordagem sociocultural do ensino e aprendizagem da língua.

Assim, no contexto de um multilinguismo resistente e fiel à tese de Coseriu (1991, 203), para quem “el lenguaje poético representa la plena funcionalidad del lenguaje y . . . por tanto, la poesía (la ‘literatura’ como arte) es el lugar del despliegue, de la plenitud funcional del lenguaje,” este artigo reflete sobre as condições de inclusão da literatura portuguesa no ensino de português como língua não materna (EPLNM), a partir da experiência de lecionação do seminário Literaturas de Língua Portuguesa, do mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e do trabalho desenvolvido no projeto LEPLÉ (Literatura no Ensino de Português Língua Estrangeira), uma parceria entre o Centro de Literatura Portuguesa e o CELGA-ILTEC e parcialmente desenvolvido no âmbito daquela disciplina.

## 2.

Parte dos argumentos em defesa da inclusão da literatura no ELNM são comuns ao ensino da língua materna (LM) e defluem de concepções de educação de base humanista que advogam o seu papel formativo. O confronto com a alteridade dos mundos possíveis que a literatura representa envolve expansões da experiência que alargam a imaginação moral do indivíduo, ao mesmo tempo que o interpelam (Nussbaum 2010). O estranhamento estético (Chklovski 1978) da obra literária ou a sua provocação não comunicativa (Sequeira 2013) mobilizam a imaginação narrativa (Heilbronn 2019) e o espírito crítico, numa interação permanente entre o leitor e o texto. É justamente neste apelo à resposta do leitor que reside uma das virtualidades pedagógicas da literatura no ELNM, na medida em que o aprendente é levado a discutir temas, personagens, expressões e, por esta via, a exercitar a sua competência comunicativa.

Aos argumentos de ordem subjetiva, afetiva e motivacional (Soares 2012; Babae 2014; Heilbronn 2019) estão inerentes razões de natureza metodológica, uma vez que, dependendo sempre da proficiência do aluno, a abordagem interativa e subjetiva da obra literária não exclui uma leitura mais centrada no texto e nas suas particularidades. Não se pretende determinar e preencher monologicamente os vazios textuais, mas conviver com ambiguidades e indeterminações sem obliterar a voz do autor textual. Dito de outro modo, trata-se de encontrar

um ponto de equilíbrio entre a leitura estética e as hipóteses de leitura inferencial, entre as comunidades interpretativas e os direitos do texto ou o modo como ele confirma os processos perceptivos.

Em contexto formal de ensino, o texto literário ativa mecanismos cognitivos dos principais tipos de leitura. Day e Bamford (1998) defendem que a leitura intensiva produz leitores *capazes*, mas não *capazes leitores*, ou seja, leitores treinados no pormenor de sentido, no conhecimento lexical e gramatical, mas não tanto na competência de ler, compreender e fruir em extensão. Trata-se, portanto, de uma competência leitora que se pode educar, sobretudo a partir do nível intermédio de aprendizagem da LNM. Pelo contrário, a leitura extensiva pode ser estimulada desde os níveis elementares. A possibilidade de ler, sem uma instrução explícita e por prazer, um número considerável de textos e de compreender o seu sentido geral de modo independente fornece ao leitor um *input* reconhecidamente relevante e promove a aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais, bem como a fluência de leitura. Embora não se conheça a quantidade de leitura suscetível de majorar a aprendizagem, certo é que quanto mais se lê, maiores serão os seus benefícios (Hill 2001; Day e Bamford 1988; Krashen 2004; Richards e Schmidt 2002; Martins 2009; Renandya e George 2016; Nation e Waring 2019).

O contributo da leitura extensiva para o enriquecimento intelectual e emocional do aprendente (Hall 2005) articula-se com a exposição à realidade cultural que subjaz ao texto literário, enquanto produto situado num determinado tempo e espaço (Coffey 2016; Collie e Slater 1987; Hall 2005; Holmes e Platten 2005; Paran 2008; Soares 2012; Sequeira 2013; Reyes 2012; Diamantidaki 2019; Jackson 2020). A sensibilização para a alteridade de valores e de comportamentos favorece o desenvolvimento do espírito crítico do aprendente que contacta de forma mais contextualizada com a cultura da LNM. Por seu lado, o foco na competência intercultural substitui a busca essencialista do Outro por um entendimento dinâmico da tensão entre universalidade e singularidade culturais e entre múltiplas identidades, de forma a ultrapassar radicalismos dicotómicos. Uma tal consciência intercultural não implica nem neutralizações nem valorizações, estigmas ou tabus, mas sim uma consciência crítica de semelhanças e diferenças e a consequente reflexão sobre o contexto cultural do próprio aprendente e sobre a sua relatividade (Byram e Morgan 1994; Hall 2005; Mart 2016; Jackson 2020). De facto, tal como M. Byram a entende, esta competência intercultural consiste na “ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their

ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality” (Byram 2002, 11). Também neste ponto o recurso à literatura no ELNM alarga o diálogo entre a cultura do Outro e a autoconsciência que o aprendente adquire sobre a sua própria cultura e sobre o modo como o Outro o observa e a imagem que de si constrói, uma sensibilidade endógena à leitura literária que, tal como lembram Holmes e Platten (2005, 207), demanda um “critical and analytical thought, sensitivity to language, engagement with the past rather than the reduction of all otherness to the familiar same.”

*Last but not least*, o capital pedagógico-didático da literatura estende-se ao desenvolvimento da proficiência linguística e às vantagens do *input* compreensível (Krashen 1985) para o falante competente: vasta gama de vocabulário e de estruturas gramaticais, exposição a documentos autênticos, na medida em que foram escritos para falantes nativos, oferta de contexto para o uso da língua em diferentes situações e com funções distintas, sensibilização para a consciência linguística e para a complexidade da língua, incremento da fluência e do uso criativo da língua (Carter 1982; Holmes e Platten 2005; Sequeira 2013; Babae 2014; Diamantidaki 2016). No dizer de Hanauer (1997), este *input* adicional combina a densidade do sentido com a atenção à forma e estimula o reconhecimento da dimensão estética da língua, numa indispensável coordenação entre a língua e a literatura (Silva 2010; Coffey 2016). É, pois, evidente que a inclusão do texto literário no ELNM reforça os domínios da leitura, da escrita, da oralidade, da escuta e da gramática da língua.

### 3.

O contacto do aprendente de língua não materna (LNM) com a expressão máxima da língua literária coloca todavia a questão no nível de proficiência necessário para que possa tirar partido destas vantagens. Falar de simplicidade verbal do texto literário é quase um oxímoro, tal é a sua complexidade congénita, se não ao nível da forma, pelo menos no plano das ressonâncias semânticas, pelo que a introdução da literatura no ELNM é, compreensivelmente, adiada para os níveis intermédio e avançado onde os benefícios são inegáveis.

Todavia, no caso do EPLNM, esta evidência não parece ter reflexos na prática docente. Nos últimos anos, as limitações da proficiência dos alunos estrangeiros dos mestrados de literatura portuguesa têm sido crescente, mesmo quando os estudantes se apresentam com um nível C1 do QECRL. Porque se acredita que a presença da literatura é um fator de grande relevância na aprendizagem de uma

LNLM, estou a desenvolver um questionário exploratório sobre a exposição dos estudantes de PLNM ao texto literário em instituições de ensino superior.<sup>1</sup> Trata-se de perceber a quantidade, qualidade e tipologias (géneros, original, adaptação, tradução) das obras literárias, a metodologia adotada na sua abordagem durante a graduação e a percepção sobre os resultados em termos de domínio da língua.

Do contacto com outras instituições europeias, americanas e asiáticas, percebe-se uma tendência crescente para o recurso a traduções, adiando-se progressivamente a leitura dos originais. Ainda que esta avaliação possa ser impressionante, no caso português, afigura-se possível apontar dois fatores determinantes, ambos relacionados com o que parece ser um desinvestimento no ELNM ao nível da educação formal: por um lado, a redução das licenciaturas em Línguas Modernas de quatro para três anos na sequência da reforma de Bolonha (1999) parece ter afetado grandemente o domínio das LE,<sup>2</sup> e, por outro, o privilégio do paradigma comunicativo no QECRL, onde só no nível C1 o aprendente lê “textos longos e exigentes reconhecendo os seus significados implícitos” (Conselho da Europa 2001, 49). Ainda que este referencial não seja aplicado em todos os contextos de ensino formal de português, os demais *standards* não diferem na substância (Machado et al. 2023). Como é natural, as orientações do Conselho Europeu tiveram impacto imediato nos cursos de PLNM. Cito, a título de exemplo, o caso do Curso Anual de Língua e de Cultura Portuguesas (CALCP) da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, cujo plano de estudos aprovado em 2012 (Rio-Torto 2014) deixou de oferecer os dois semestres obrigatórios de Literatura Portuguesa, que estavam em vigor desde 2006.<sup>3</sup> No atual currículo, os dois semestres de Literatura Portuguesa passaram a ser opcionais, com um estatuto igual ao das unidades curriculares das áreas de arte, geografia, história, linguística e cultura, oferecidas nos dois semestres do nível C1 e C1+ respetivamente.<sup>4</sup>

Não se trata de demonizar a relativa defenestração da literatura, mas de reconhecer um paradigma educativo que não distingue a matéria-prima da literatura e o seu particular contributo para o domínio competente da língua. De resto, esta perda da centralidade da literatura parece acompanhar o que Holmes e Platt (2005) consideram ser a tendência no início do século XXI, e que, de certa forma, corresponde a uma reconfiguração das humanidades.

É inegável que hoje um maior número de aprendentes domina a língua do quotidiano. Se este nível de comunicação muito básico e assente em situações correntes responde aos atuais objetivos dos níveis A1/A2, há que reconhecer que a leitura extensiva de textos literários simplificados tem potencial para favorecer

a transferência para a compreensão de textos de maior complexidade ou mesmo para interações culturais mais elaboradas. Embora as limitações do ELNM em estágios iniciais decorram também da massificação do ensino e de uma concepção utilitarista e economicista da educação, é igualmente inegável que o desinvestimento na leitura extensiva do texto literário assenta frequentemente na sua dificuldade, na alegada irrelevância imediata, e, por conseguinte, na demanda de um esforço para o qual o ensino não prepara o estudante (Holmes e Platten 2005).

Não obstante estas circunstâncias, importa reconhecer que, no âmbito de disciplinas de língua, o ensino da literatura de LNM partilha alguns dos princípios didáticos do ensino de LM. *Mutatis mutandis* e dependendo da proficiência do aprendente, a leitura e estudo do texto literário pode seguir o itinerário sintetizado por Silva (2010):

O texto literário, nas suas estruturas formais, retóricas, estilísticas, semânticas e pragmáticas, deve ser o fulcro do processo de ensino-aprendizagem e será a partir da descrição, da análise, da interpretação, da valorização dessas estruturas que se efectuarão as aconselháveis ou indispensáveis correlações e articulações com a história da língua e da literatura, com os períodos literários e com os contextos histórico-sociais. (211)

*A fortiori*, no ensino da literatura de LNM, as coordenadas temporais da comunicação estética necessitam de ser abordadas de forma equilibrada e na estrita relação com a produção de sentido, de modo a beneficiar a compreensão (Bernardes 2010), pois, enquanto objeto estético sobredeterminado, a literatura, na sua dimensão verbal, conjuga-se com a especificidade de princípios, procedimentos, regras ou códigos culturais, artísticos e literários (Gusmão 2006) que expandem criativamente o potencial da língua e da refiguração do real. É justamente esta riqueza que singulariza a literatura também dos pontos de vista linguístico e cultural. De facto, ao propiciar um conhecimento diferencial e um exercício amplo de cultura, com o deslocamento de perspectiva que lhe é endógeno (Franchetti 2021), a literatura demarca-se de outros domínios complexos de escrita, como são, por exemplo, os discursos jurídico ou filosófico.

#### 4.

Uma vez que este percurso de aprendizagem da literatura não é acessível a todos os alunos de PLNM e não pode ser implementado em quaisquer circunstâncias de leccionação, a apropriação do texto pelo leitor necessita de ser articulada com

os objetivos que o professor estabelece, também em função do contexto disciplinar: uma aula de língua ou de literatura. Em qualquer dos casos, a parcimónia relativa à metalinguagem literária ou ao contexto histórico-literário é um princípio a preservar sob pena de comprometer a centralidade textual e a relação que o estudante com ela estabelece.

Se se pretende que o aprendente entre em diálogo com o texto e discuta a visão do mundo ali esteticizada exercitando a sua proficiência, é necessário ponderar os critérios de seleção textual a privilegiar em função dos diferentes contextos de aprendizagem. Cumpre, pois, distinguir duas questões. A primeira prende-se com o *corpus* a privilegiar – textos originais ou adaptados – e, a segunda, com o contexto disciplinar e de aprendizagem. Considerando os diferentes níveis do QECRL, é duvidoso que haja vantagens na introdução de textos literários originais, e na sua integralidade, nos níveis elementares.<sup>5</sup> Por simples que a textualidade possa ser, o aprendente não conseguirá exceder a mera literalidade de sentidos, amputando o texto literário da sua irradiação semântica e pragmática. Um poema de extrema singeleza como a “Serenata Sintética” de Cassiano Ricardo (1957),<sup>6</sup> por exemplo, esbarra com a luta que o estudante, por carência lexical e de estruturas da língua, trava para verbalizar a sugestividade poética.

Nestas circunstâncias, afigura-se preferível optar por textos adaptados e, por este meio, iniciar o aluno no universo literário de autores de referência que, pelas temáticas abordadas, o poderão motivar a iniciar-se na literatura. Deste modo, a leitura extensiva servirá de estímulo para que, numa fase mais avançada da aprendizagem da LNM, o estudante se possa lançar na leitura dos originais. Observe-se que, para efeitos de EPLNM, a adaptação não se circunscreve a uma reescrita determinada por um critério geral de acessibilidade, pelo que a tentação de recorrer à literatura para a infância (Paran 2008) não resolve a questão, na medida em que descarta que o capital de conhecimento linguístico das crianças é superior e diverso do domínio linguístico de um aprendente de LE (Nation e Waring 2019).

Na sequência desta divisão do *corpus* literário a ler no ELNM consoante a proficiência dos alunos, procede-se a um breve conspecto sobre a adaptação de textos literários, seguido da sua concretização em aulas de língua portuguesa e, num segundo momento, de uma sugestão de trabalho a desenvolver com textos literários autênticos.

#### 4.1.

Quando a leitura extensiva privilegia o texto literário, é necessário ponderar a sua adequação ao nível do aluno de forma a respeitar à sua proficiência, ainda que, seguindo Krashen (1985), a exposição à leitura extensiva deva estar ligeiramente acima do nível do aprendente, de acordo com a fórmula “ $i+1$ ,” representando o “ $i$ ” a competência já adquirida e “ $i+1$ ” o novo conhecimento e competência, um pouco acima da proficiência atual do estudante. Embora esta diferença entre saberes prévio e novo se mantenha em falantes de nível elementar ou mesmo intermédio, nestes estádios, a obra de leitura extensiva terá de ser adaptada, ou seja, no dizer de McDonough et al. (2012, 64), sujeita a um “process subsequent to, and dependent on, adoption” adequado ao universo de aprendentes em causa.

No ELNM, a adaptação de um texto literário não consiste numa mera simplificação do enredo ou do discurso, como ocorre com a adaptação de clássicos para a infância. No ELNM, o texto adaptado acrescenta a esse escopo a adequação verbal ao nível da proficiência do aprendente. Neste contexto, atua-se no plano da modificação, um termo genérico e com aplicação em diferentes escalas (McDonough et al. 2012). Com base no conceito de simplificação, entendida como uma “kind of intralingual translation whereby a piece of discourse is reduced to a version written in the supposed interlanguage of the learner” (Widdowson 1979, 185), distinguem-se duas modalidades, consoante as operações realizadas se situam ao nível do que, em língua inglesa, se expressa na diferença entre os termos *usage* (relativo ao modo como o sistema da língua se manifesta) e *use* (relativo à realização da língua numa comunicação efetiva). O primeiro assenta “on replacing words and structures with approximate semantic equivalents in the learner’s interlanguage omitting whichever items prove intractable, thereby bringing the language of the original within the scope of the learner’s transitional linguistic competence” e, o segundo, “on making explicit in different terms the propositional content of the original and the ways in which it is presented in order to bring what is communicated in the original within the scope of the learner’s transitional communicative competence” (Widdowson 1979, 185).

Num artigo de 2011, Hong Le adiciona uma diferenciação nas circunstâncias em que o *input* modificado se processa, consoante se trata de um *input* modificado interacionalmente, ou seja, negociado no decurso da conversação, ou de um *input* pré-modificado para criar uma versão textual acessível. Para efeitos de leitura extensiva, é este último que interessa. Na sequência de conceções

similares discutidas por autores como Parker e Chaudron (1987) e Yano et al. (1994), Le introduz modulações nos dois processos de modificação referidos e acrescenta uma terceira modalidade, conceptualizando a tríade simplificação, elaboração e destaque, e admitindo a sua combinação de modo a garantir um input compreensível (Krashen 1985). Nas suas palavras, a simplificação “refers to changes to the input so that there is less syntactical and lexical complexity,” a elaboração “refers to changes in which unfamiliar linguistic items are paraphrased with redundancy and explicitness” e o destaque “refers to typographical enhancement (written input) and intonational enhancement (oral input)” (Le 2011, 27). O texto e o contexto de aprendizagem ditam a escolha ou a coordenação das modalidades, atuando, no primeiro caso, na superfície sintática e lexical, mediante repetição de palavras, uso de léxico familiar, eliminação de orações subordinadas para reduzir a extensão e a complexidade da frase, e, no segundo, na paráfrase de léxico pouco familiar mediante processos de redundância e de explicitação.

Os resultados destas modalidades tendem a mostrar que a simplificação é mais adequada à compreensão no nível elementar e que a elaboração está mais indicada para o nível intermédio, confirmando que o tipo de modificação a introduzir está condicionado pelo nível de compreensão pretendido (Yano et al. 1994). Importa, portanto, definir a quantidade de input compreensível necessário para desenvolver a proficiência linguística do aprendente de forma a torná-lo um leitor competente. É justamente a esta questão que os chamados *graded readers* (GR) pretendem responder.<sup>7</sup> Bamford (1984) e Nation e Waring (2019), entre outros, defendem que estas modificações são ideais para a leitura extensiva na medida em que fornecem grande quantidade de material de leitura adequado aos diferentes níveis de proficiência.

Os primeiros GR remontam à década de 1950, no Reino Unido, e basearam-se em *A General Service List of English Words* elaborada por Michael West (1953).<sup>8</sup> Desde então várias foram as editoras inglesas que consolidaram as suas posições no mercado com um vasto número de séries e de títulos, contando-se hoje cerca de 20 editoras que concorrem entre si: Longman, McMillan Heinemann, Cambridge, Penguin e Oxford, entre outras (Hill 2011; Nation e Waring 2019).

Nation e Waring (2019) definem os GD como livros reescritos para aprendentes de uma LNM, com controlo de vocabulário e com particular atenção a fatores que influenciam a compreensão, tais como dificuldades gramaticais, uso de ilustrações e simplicidade de enredo. Simensen (1987) considera-os uma ponte

entre os manuais usados normalmente nos cursos de LNM e as obras originais, com notáveis repercussões na autonomia e no progresso dos estudantes.

Inicialmente, os *graded readers* adaptavam apenas ficções, muitas delas de clássicos da literatura inglesa, como Shakespeare ou Dickens, ou do cânone ocidental, como o *Dom Quixote de la Mancha*, de Cervantes. Mais recentemente, as editoras alargaram o *corpus* de partida: casas como a Pearson Readers incluem livros adaptados ao cinema e a Footprint Reading Library simplifica obras produzidas pela National Geographic Learning. No domínio do ensino da língua inglesa, trata-se, sem dúvida, de um mercado em expansão, embora a prática dos GR continue a não ser isenta de controvérsia, sendo certo que tanto a investigação quanto as editoras, sobretudo no Reino Unido, continuam a investir nestes materiais (Nation e Warning 2019). Como lembra Hill (2011, 302), “if graded readers did nothing for learners, they would have disappeared long ago.” Não é essa a realidade atual, como se pode verificar pelos 373 títulos apresentados, por exemplo, pela série *Dominoes*, da Oxford University Press.<sup>9</sup> Em relação às demais línguas, a publicação de GR não é tão expressiva e aposta sobretudo em séries de obras originais elaboradas em função do nível do aprendente e não de obras literárias adaptadas, como é o caso da *Easy Readers* (DaF [Deutsch als Fremdsprache]),<sup>10</sup> da Ernst Klett Verlag, ou da *Letture*, da Alma Edizioni italiano per stranieri.<sup>11</sup>

A discussão sobre os benefícios dos GR no ensino de LNM remonta sobremaneira ao século passado. Do ponto de vista do texto de chegada, os inconvenientes apontados incidiam na perda de conteúdo cultural e social, na artificialidade do discurso, no controlo do vocabulário e na redução da qualidade do resultado (Honeyfield 1977; Yano et al. 1994; Sharples 1999). Na perspetiva do aprendente, censurava-se a privação do acesso ao que precisa de aprender, à competência para descobrir o sentido pelo contexto ou com o recurso ao dicionário, além da alegação recorrente de que os GR não são documentos autênticos, por isso confundindo o estudante sobre o que é a língua real. Em resposta a estas objeções, Nation e Waring (2019) contrapõem que a leitura de livros difíceis do ponto de vista linguístico também não proporciona verdadeiras experiências de leitura.

Para estes autores, os GR são essenciais para os aprendentes de LNM de nível elementar e intermédio, na medida em que favorecem uma leitura fluente, sem preocupação com a decodificação de palavras ou frases; e o que se perde em autenticidade ganha-se em compreensão. Além disso, o sucesso dos GR tem sido confirmado tanto pela investigação (Simensen 1990; Ross et al. 1991; Hill

2011; Mart 2016; Barcroft e Wong 2013; Crossley et al. 2014; Crossley et al. 2016) como pela recetividade dos aprendentes. Outros autores sinalizam ainda vantagens muito próximas das convocadas em favor da presença da literatura em geral no ensino da LNM: aquisição de competência e fluência na leitura, consolidação e aprendizagem de vocabulário e de gramática (Tweissi 1998; Nation e Ming-Tzu 1999; Hill 2011). Em específico, do recurso aos GR espera-se que, após uma experiência de leitura independente, prazerosa, adequada ao ritmo de aprendizagem individual e sem ver no texto um objeto para estudo de língua, este discurso secundário estimule a curiosidade para ler os respetivos originais. O facto de se adaptar o cânone não compromete em nada a natureza do clássico que, enquanto tal, resiste a todas as simplificações.

Os GR podem constituir uma leitura suplementar, integrada ou não num programa de leitura extensiva, ou ser admitidos na sala de aula (Hill 2011). Algumas coleções incluem exercícios de pós-leitura e outras acrescentam atividades de pré-leitura, leitura e gramática, podendo ainda ser acompanhadas de notas explicativas, de informações de ordem cultural ou de um glossário. E se os bons leitores dispensam estes materiais, para os alunos que ainda não adquiriram hábitos de leitura, estes exercícios são de grande utilidade, tanto em aula como fora do contexto escolar, permitindo que o aluno automonitorize o seu progresso (Yu 1993).

Com base nas *guidelines* das editoras (nem sempre disponíveis), na intuição, no senso comum e na experiência dos autores, os GR de textos literários combinam processos de simplificação, como os procedimentos identificados por Widdowson (1979) ou Hong Le (2011), com o “usage”, conforme definido pelo primeiro autor, de modo a garantir a legibilidade e o sentido original. Em função dos critérios que académicos como Simensen (1987), Barcroft e Wong (2013), Nation e Waring (2019) recomendam para os GR, destacam-se o controlo de vocabulário efetuado com base em listas de palavras relativamente flexíveis, construídas a partir do que os aprendentes já sabem, bem como das suas necessidades – diferentes portanto das listas de frequência da LM. A este instrumento somam-se outras orientações, como sejam o número de vezes em que uma palavra desconhecida deve ser repetida, as condições de reutilização, a compreensão conquistada através de uma ilustração, de uma glosa ou do contexto, a exclusão de palavras desnecessárias, a substituição, sempre que tal se justifique, por palavras cognatas, sinónimos, hiperónimos, perífrases. Do ponto de vista da estrutura frásica, a extensão da frase é reduzida e a frase complexa é reescrita numa

seqüência de frases simples substituindo os pronomes relativos por nomes; nas estruturas gramaticais, a voz passiva converte-se em ativa, o discurso indireto em direto e privilegiam-se os tempos simples, tudo concorrendo para um discurso que seja familiar ao aluno. No plano narrativo, aplica-se o mesmo princípio da *abbreviatio*, embora condicionada à extensão do GR, determinada pelo nível de aprendizagem. Em suma, expurga-se o texto de tudo o que é marginal: ações e personagens secundárias, descrições, digressões. As referências culturais específicas, a manter-se, terão de ser esclarecidas, eventualmente com notas explicativas, o mesmo acontecendo com o conhecimento prévio que o aprendente não possui. No mesmo sentido e de um modo geral, convém evitar alusões, ironias, ambiguidades desnecessárias, expressões idiomáticas e conceitos demasiado abstratos que possam perturbar a clareza textual e cuja explicitação seja difícil de incluir nos GR.

Ao contrário do que se observa, sobretudo no Reino Unido, mas também noutros países europeus, exceptuando as retextualizações e os contos com nível de Ana Sousa Martins,<sup>12</sup> a longa experiência dos GR não parece seduzir o EPLNM.

#### 4.1.1

O exemplo dos GR, os seus bons resultados e a exiguidade destes materiais no ensino de PLNM estiveram, em 2015, na origem do projeto LEPLÉ,<sup>13</sup> com o objetivo de introduzir a leitura extensiva de contos retextualizados da literatura portuguesa dos séculos XIX-XXI no nível de iniciação. Para evitar o uso da expressão inglesa GR, após uma primeira fase em que o texto de chegada se limitava a um resumo simplificado, recorreu-se ao hiperónimo “retextualização” para designar um

... processo de simplificação que se mantém fiel ao sentido do texto original, ao mesmo tempo que, do ponto de vista linguístico, respeita a proficiência dos alunos. O controlo das limitações gramaticais e lexicais, bem como o seu balanço com o novo vocabulário é um trabalho *in fieri*, em que os números/percentagens de palavras novas, sugeridos pelos diferentes autores de língua inglesa são ... importantes referências a ter em conta. (Machado e Fernandes 2019, 97)

Beneficiando de uma pedagogia motivadora, os aprendentes passariam a dispor de um recurso adequado à sua proficiência, que lhes permitisse ler com interesse e sem sobressalto, ficando a conhecer obras de autores importantes da história literária portuguesa, ao mesmo tempo que acediam à cultura do país, ao seu universo de referências e ao uso contextualizado da língua.

A seleção de obras a retextualizar obedeceu ao critério da canonicidade dos seus autores e da singularidade e poder de atração das suas histórias (Machado et al. 2018) e a primeira obra modificada foi a novela *O Senhor Ventura*, de Miguel Torga (2007).<sup>14</sup> Ao filtro autoral, privilegiando um autor transmontano que passou toda a sua vida adulta em Coimbra, acrescentou-se a adequação intercultural ao contexto que então se vivia na Faculdade de Letras com o boom de alunos chineses que estudavam PLNM. O périplo do herói picaresco, entre Portugal, Macau (território português no tempo da história), China e Mongólia, prometia ser particularmente atrativo para os estudantes chineses.

Todo o trabalho desenvolvido (Machado et al. 2018; Machado e Fernandes 2018 e 2019) permitiu ajustar a metodologia de trabalho a seguir nas demais retextualizações. Na ausência de práticas nacionais de retextualização para o nível A1, optou-se por adaptar os critérios dos GR britânicos, articulando os princípios gerais colhidos na bibliografia antes citada com a adaptação do QECRL aos programas de A1. Note-se que, no início do projeto, apenas estava disponível o *Português Fundamental* (Nascimento et al. 1984-1987), um instrumento construído em função das necessidades da LM, diversas das que possui o aprendente de PLNM. Pelo contrário, o *Referencial Camões* (Instituto Camões 2017), entretanto publicado, já permite conhecer o que, em termos pragmáticos, nocionais e linguísticos, se pode esperar dos aprendentes em função dos seus diferentes estádios de aprendizagem.

Em síntese, no processo de simplificação e de *usage* (Widdowson 1979; Le 2011) utilizado, o plano narrativo valoriza sobremaneira o que Northrop Frye (2000) designa por aspeto ficcional (o enredo), em detrimento das descrições, do foco temático-ideológico e do ponto de vista do autor textual. Não obstante, é aconselhável que o texto modificado siga uma ordem cronológica linear e que privilegie

. . . 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).<sup>15</sup> (Machado e Fernandes 2019, 4)

Já no plano linguístico, para que o aluno possa ler uma história ao cabo de um semestre de aulas (cerca de 60 horas), operam-se substituições lexicais determinadas pela produtividade e pela frequência do novo lema e pela existência de cognatos, repetem-se as *headwords* novas, privilegia-se o sentido literal das

palavras, a adjetivação objetiva e posposta, evitam-se as metáforas lexicalizadas, atenta-se nas dificuldades que as diferentes colocações podem causar, verbalizam-se as inferências e explicitam-se os sujeitos animados. No plano linguístico, desaconselham-se ainda a pronominalização e as formas verbais do condicional e do modo conjuntivo.

Quanto à percentagem de *headwords* e de palavras novas em cada obra, após os primeiros ensaios, tomaram-se como referência as indicações da série *Dominoes*, que recomenda 250 *headwords* para o nível A1 (“Starter”/Quick Starter Beginner) e 400 para A1/A2 (Level 1/Elementary), e um número de glosas e total de palavras proporcional, respetivamente 42 a 66 glosas para um total de 1235 a 3375 palavras e 66 glosas para um total de 4374 palavras (Bowler 2018).<sup>16</sup> A propósito da percentagem de palavras conhecidas necessárias para a leitura extensiva de um texto original, portanto não simplificado, Liu e Nation (1985), Laufer (1989) e Nation e Hirsh (1992) apresentam uma outra contabilidade. Embora as orientações não sejam coincidentes, os números situam-se entre um mínimo de 90% e um máximo de 98% de vocabulário conhecido, podendo o valor mínimo ser problemático.

De acordo com a metodologia de trabalho adotada no LEPL, concluída a primeira modificação, a versão é discutida e afinada em equipa, após o que se iniciam os testes e as sucessivas revisões. Os alunos leem o texto de chegada e sublinham as palavras desconhecidas que são posteriormente lançadas numa tabela *Excel* de modo a identificarem-se as principais dificuldades e a resolverem-se por substituição, glosa ou ilustração, fixando o número de palavras novas num máximo de 10%, contando já com o potencial esclarecedor das imagens.

Os textos de chegada estão divididos em capítulos (três a seis, conforme a trama do original e a extensão da retextualização) e são acompanhados de questionários (sobre associação lexical, correspondência entre léxico e imagens, formação de palavras, ordenação das ações) de diferentes tipologias, destinados a favorecer a aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais e assim promover a compreensão textual. A bateria de exercícios está distribuída pelos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura – usados na LM por autores como Isabel Solé (2000) e migrados para o ELNM por autores como Judi Moreillon (2007) e Brian Tomlinson (2011) – e, como na série *Dominoes*, é seguida de uma secção destinada à consolidação gramatical.

Em relação à modalidade de *input* pré-modificado que Le (2011) designa destaque, os vocábulos/expressões a glosar são marcados a negrito e explicados em



Figura 1: Ilustrações da novela *O Senhor Ventura*, de Miguel Torga (2022), por Ana Teresa.

rodapé e a novela gráfica oferece o necessário contexto adicional, esclarecendo dificuldades do texto de chegada ou complementando a narrativa com informações da obra original (Kress 2006; Jones 2019).

Tanto a aferição dos resultados da testagem como o desenho inicial das atividades têm sido discutidos no seminário de Literaturas de Língua Portuguesa, onde, no âmbito de um módulo dedicado aos GR, os alunos são envolvidos no projeto.<sup>17</sup>

No caso de *O senhor Ventura* (Torga 2022), a parte gráfica da novela teve a assinatura da ilustradora Ana Teresa (ver imagem 1).<sup>18</sup> Esta derradeira etapa obrigou a uma necessária pesquisa de época, pois, não obstante algum minimalismo do traço, havia aspetos visuais que precisavam de ser cuidados, como as representações do navio, do comboio, do restaurante ou as roupagens do Senhor Ventura. A definição das vinhetas e das pranchas também exigiu algumas reformulações, sobretudo na articulação texto–ilustração – em termos quantitativos, a versão final contém 12 páginas com 43 vinhetas.

A reduzida extensão da primeira retextualização (688 palavras, 190 *headwords*, 13 glosas) justificou-se pelo carácter pioneiro da iniciativa. A necessária testagem

de um produto novo, fora dos programas e das práticas para que o QECRL apontava, não podia arriscar entropias na gestão dos tempos letivos. Ainda assim, a relação entre número de palavras, *headwords* e glosas segue as proporções antes indicadas e, mesmo antes de concluída a ilustração, os alunos consideraram a leitura muito motivadora.

O benefício colhido da primeira experiência verificou-se sobretudo ao nível da parametrização dos textos de chegada, quer no que diz respeito ao número de *headwords* e glosas a utilizar em função da proficiência do aprendente, quer no que concerne a extensão das obras, o número de páginas, palavras, capítulos, a composição da página, o número de vinhetas por capítulo, a tipologia e sequenciação de atividades.

Com a retextualização de *O Senhor Ventura* e com os dois estudos (Machado e Fernandes 2018 e 2019) em que se foram discutindo os resultados da sua leitura extensiva, confirmou-se a impressão inicial de que as dificuldades de leitura dependem tanto da LM do aprendente, como do número de línguas adicionais do aprendente e do grau de exposição à LNM. Para responder a esta diversidade de condicionantes, os GR que a equipa tem elaborado destinam-se a um leitor idealizado, quaisquer que sejam as suas LM, sem negligenciar, no contexto linguístico global, as facilidades propiciadas por proximidades linguísticas com o inglês como língua de mediação.

Numa resposta distinta da que fora projetada (Machado e Fernandes 2019), os resultados do projeto, i.e., os textos de chegada e respetivas atividades vão ser integrados no curso *online A1*, criado na plataforma Moodle, do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Português Língua Não Materna (PLNM Lab).<sup>19</sup>

No acesso a estes recursos, o aprendente pode escolher o ficheiro áudio, acompanhado ou não da novela gráfica, a leitura integral da obra ou dividida em capítulos, com ou sem as atividades complementares. Tanto a leitura extensiva quanto as atividades que a acompanham foram pensadas, na sua grande maioria, para realização independente, embora também possam ser postas em prática em sala de aula. Deste modo, as distintas valências destes recursos habilitam professor e aprendente a utilizá-los também como exercício orientado de aprendizagem.

Neste momento, quatro dos textos retextualizados, agora num formato mais extenso – “A Aia” (1893), de Eça de Queirós, “A Estrela” (1972), de Vergílio Ferreira, “A Instrumentalina” (1992), de Lúcia Jorge, e “O Conde Jano” (1991), de Mário de Carvalho – foram já testados e utilizados em instituições de ensino nacionais e internacionais (Alemanha, Reino Unido, Rússia – em tradução –,

Suíça) e estão prontos a ser ilustrados. Em fase de testagem, e, por conseguinte, ainda sem atividades complementares, estão os contos “Refluxo” (2015), de José Saramago, “Avó e Neto contra Vento e Areia” (2007), de Teolinda Gersão, “A Libélula” (2008), de Ondjaki, “Sangue da Avó, Manchando a Alcatifa” (1993), de Mia Couto, e o romance *O Retorno* (2007), de Dulce Maria Cardoso. Tanto estes textos como as três novelas entretanto modificadas destinam-se ao nível A1/A2, consoante a proximidade da LM dos alunos – geralmente, os estudantes hispânicos que frequentam o nível A1 têm capacidade para ler textos destinados ao nível A2, enquanto os aprendentes asiáticos precisam de ler textos preparados para a iniciação. As novelas e romances são *Mandarim* (1880), de Eça de Queirós, *Maria Moisés* (1876), de Camilo Castelo Branco, e *O Alienista* (1882), de Machado de Assis, *Princípio de Karenina* (2018), de Afonso Cruz.

A seleção de obras já retextualizadas obedece, como se disse, ao critério da canonicidade e do interesse das histórias narradas em contos, novelas e romances de língua portuguesa.<sup>20</sup> Na bibliografia sobre o ensino da literatura a estudar, é frequentemente reiterada a necessidade de ir ao encontro dos interesses dos alunos (McDonough 2012; Al-Tamini 2012; Nation e Waring 2019), o que é perfeitamente exequível num trabalho em aula e com turmas conhecidas. Porém, o projeto LEPLÉ tem em mente um público de diferentes nacionalidades, continentes e idades, pelo que a seleção de contos e novelas recaiu sobre narrativas cuja singularidade expõe o leitor a mundos possíveis instigantes, permitindo que o estudante estrangeiro aceda a universos ficcionais suscetíveis de o aproximar da experiência literária. A este critério necessita adicionar-se um outro de ordem prática: se as obras que já pertencem ao domínio público podem ser usadas livremente, as dos herdeiros de escritores mais recentes ou de autores vivos carecem de autorização dos próprios ou das suas editoras. Na grande maioria das situações, tem sido possível pagar direitos de autor para adaptar a obra, mas em dois casos as respostas foram sintomáticas de algum desconhecimento sobre o que este trabalho significa, até em termos da promoção internacional dos escritores. Com outros autores, a experiência foi muito estimulante, pois, apesar de algum arrepio face à transformação a que as suas obras foram sujeitas, compreenderam que se tratava de uma iniciação importante na formação leitora, na aprendizagem da língua e no conhecimento do património literário português.

Do cruzamento entre os projetos LEPLÉ e “*Inanimate Alice: Tradução em Contexto Educativo*,”<sup>21</sup> também sediado no Centro de Literatura Portuguesa, criou-se um outro grupo de trabalho que adaptou o mesmo modelo de atividades

à leitura e estudo do primeiro episódio da novela digital *Alice Inanimada: China* (Pullinger et al. 2005),<sup>22</sup> destinado a alunos do nível B1 (Machado et al. 2023), e discutiu as vantagens da literatura digital, nomeadamente do input visual e sonoro na compreensão da língua. A colaboração com a Lesley University foi entretanto alargada à Escola de Portuguesa Cambridge e Somerville, Inc. (Cambridge, MA) e, no âmbito desta parceria, surgiu a necessidade de se criarem materiais digitais para as crianças de nível A1, que ali aprendem português língua de herança (LH). Em resposta a este pedido, no ano letivo 2021-2022, no âmbito do seminário de Literaturas de Língua Portuguesa antes referido,<sup>23</sup> elaborou-se uma primeira versão simplificada e elaborada do conto “O País das Pessoas de Pernas para o Ar,” de Manuel António Pina (1973). Depois de revisto e testado, o texto de chegada será remediado digitalmente por Jaqueline Conte, uma doutoranda do programa de Materialidades da Literatura da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que desenvolve um projeto de remediação digital na poesia portuguesa e brasileira para crianças. Também na modalidade de novela gráfica, o doutorando Jordan Eason, do mesmo curso, prepara uma retextualização de *Os Cus de Judas*, de António Lobo Antunes, para o nível B2, motivado pela necessidade de tornar acessível a literatura pós-colonial portuguesa aos alunos das Forças Armadas americanas, no âmbito do investimento no ensino de PLNLM dos futuros oficiais.

Embora pontuais, estas experiências atestam a pertinência dos GR também em língua portuguesa. O tempo dirá se este investimento permanecerá circunscrito a uma escola com um interesse particular no ensino da literatura desde os níveis elementares ou se terá outro impacto no futuro. Todavia, por muitas reservas que a modificação do texto literário possa provocar, a sua simplificação terá sempre um potencial motivador da aprendizagem das LNM e do conhecimento das suas referências patrimoniais e culturais.

## 4.2

No início deste trabalho, discutiram-se as vantagens da introdução do texto literário no ELNM. Considerando o QECL, só no nível B2 o aprendiz é um utilizador independente com capacidade para “compreender as ideias principais em textos complexos” (Conselho da Europa 2021, 49). O aluno consegue perceber e discutir temas genéricos, mas tem escassa capacidade para apreender o alcance da língua literária. De facto, como se disse antes, só no nível C1 lhe é possível ler textos extensos e identificar sentidos, em função de uma pragmática discursiva e de um contexto histórico-literário concreto. Porém, mesmo tratando-se

do uso da literatura para praticar a língua, ou seja, como recurso, neste nível, a informação sobre a sua historicidade confere à obra em causa um outro entendimento, ao mesmo tempo que expande o horizonte humano e cultural do aprendente. Do mesmo modo, também no ensino da literatura de LNM, negligenciar o estudo dos traços linguísticos do texto equivale a privar o estudante de perceber o trabalho feito com a matéria-prima verbal e de aprender como se constroem materialmente os sentidos dos textos.

Assim, no último ponto deste trabalho, apresenta-se um exemplo do que se afigura ser uma abordagem produtiva do texto literário em que se conjuga língua, literatura e cultura, numa interação constante com os alunos. Quer se trate de uma aula de língua quer seja uma aula de literatura, a centralidade do trabalho incide na especificidade da língua literária, nas suas modulações expressivas e na diferença do uso quotidiano da língua, não descurando o contexto estético e cultural sem o qual se perdem parte das motivações do autor e das referencialidades textuais.

Numa aula de nível C2,<sup>24</sup> o mais proficiente na escala do Quadro, em que o aprendente é capaz de compreender com facilidade quase tudo o que lê, pode ensaiar-se um diálogo intertextual suscetível de enquadrar um episódio específico num comportamento universal. Tome-se como exemplo a magnífica abertura do cronovema de Mário de Carvalho (2003),<sup>25</sup> *Fantasia para um Coronel e Duas Piscinas*, usada como estímulo para a leitura integral.<sup>26</sup>

Como pré-leitura, e tendo em conta a construção do texto, bastaria a indicação do título e data da obra, a identificação do género, citando eventualmente o modo como o próprio narrador o define, a visualização do *website* do escritor,<sup>27</sup> chamando a atenção para o pendor crítico e humorístico da sua escrita, para o talento de retratista de personagens e situações do quotidiano, e para o uso exímio da língua, explorando o português tanto na sincronia como na diacronia e nas variações diastráticas. Antecipar o alvo da crítica inibiria o aluno de estabelecer conexões entre as duas partes do excerto – o retrato do país e a cena do apicultor – e de perceber como discretamente se insinua a temática da imigração.

O texto é reconhecidamente difícil mesmo para um aluno de LM, mas, com uma leitura intensiva introdutória, um aprendente de LNM tem a oportunidade de o explorar com prazer e de aprender as *nuances* semânticas da longa enumeração de substantivos e de verbos (alguns deles de sentido inferível pelo contexto) que satirizam a “pulsão coloquial” (Carvalho 2003, 11) que assolou os portugueses, hiponimizadas numa miríade de profissões e estatutos. O aprendente é assim exposto a duas longas inventariações lexicais que caricaturam

humoristicamente o uso do telemóvel no início do século XXI – Portugal foi um dos países onde a taxa de telemóvel por pessoa era das mais elevadas.<sup>28</sup> A abertura da obra cria uma imagem homogénea de Portugal e demonstra-a com o episódio insólito de um apicultor, gostosamente chamado Eleutério – também na onomástica Mário de Carvalho recupera nomes em desuso – cujo toque de telemóvel reproduz a melodia do poema sinfónico “O Rio Moldávia,” do compositor oitocentista checo Smetana. Seria importante que os alunos se interrogassem sobre a razão desta bizzaria que, como se verá mais à frente no romance, funciona como uma metonímia da namorada do personagem, a imigrante Irina. Do ponto de vista da língua, o texto permite explorar a formação de palavras com valor conotativo, palavras onomatopaicas, expressões idiomáticas, coloquialismos, o domínio dos ritmos ternários da frase.

No trânsito do geral para o particular, caberia contextualizar literariamente a queda do apicultor Eleutério e com ela o desmoronar dos seus sonhos, numa clara alusão intertextual ao episódio da pastora Mofina Mendes, do auto homónimo de Gil Vicente (1534), que, como o narrador explicita, tem outras concretizações literárias na “leiteira chamada Pérrette” e “brâmane, chamado Svabhvakripana, proprietário dum boião de farinha, constante do livro v, conto IX, do Panchatantra” (Carvalho 2003, 12). As diferentes línguas em que o mesmo quadro narrativo se exprime expõem o aluno à movência das referências literárias e à subsequente transversalidade do comportamento da personagem. Caso o nível dos alunos o aconselhasse, a convocação do excerto vicentino permitiria um confronto entre dois estados de língua e entre duas versões de um mesmo modelo narrativo, com particular atenção para a atualização dos produtos comercializáveis tendo em conta a economia contemporânea: azeite, ovos de pata, pato, tostão, no século XVI; e mel, frascos, etiquetas, tampas, sementes de quivi, no século XXI. Ou, numa opção talvez mais acessível, tanto do ponto de vista literário, como cultural e artístico, poder-se-ia visionar a encenação do episódio,<sup>29</sup> criando condições para uma receção consciente do intertexto ençado no cronovema de Mário de Carvalho. Qualquer das hipóteses potenciará a identificação e a fruição dos mecanismos da paródia literária.

Ao nível da interculturalidade, a pós-leitura poderia partir do olhar crítico sobre os portugueses para explorar os estereótipos que os diferentes países produzem sobre eles e sobre outros estrangeiros e assim discutir o valor cognitivo ou pejorativo destas representações. Para evitar melindres na abordagem de um tópico que poderá gerar suscetibilidades, o professor poderá recorrer a um

exemplo tão sintomático como a expressão idiomática italiana “fare il portoghese,” que se refere ao hábito de usufruir de um serviço sem o pagar. Enquanto fenómeno de longa duração, o estereótipo mantém-se desde o século XVIII. O sítio da Embaixada de Portugal em Roma explica que esta fama negativa teve origem numa das faustosas embaixadas ao papa.<sup>30</sup> Como a comunidade portuguesa de Roma tinha entrada livre, os romanos que queriam participar sem pagar fingiam ser portugueses. Em princípio, o efeito pedagógico desta partilha confirma a falsidade dos estereótipos e cria disponibilidade para o reconhecimento de outras imagens, favoráveis ou depreciativas, podendo o professor solicitar uma investigação sobre as origens daqueles preconceitos e, deste modo, encetar um percurso didático que cruza o estudo da língua com a literatura e a cultura e proporciona ao aprendente momentos de fruição estética e de reflexão sobre a sua identidade na relação com o Outro.

## 5.

Ao longo deste trabalho, procurou-se verificar o lugar que a literatura tem ocupado no ELNM e pensar como pode ela beneficiar o aprendente. Do que fica dito, sai reforçada a convicção de que o texto literário, adaptado ou original, alarga os horizontes linguísticos e culturais do aluno, mas também que a discussão travada sobre a relevância da literatura no ELNM tem desfocado o verdadeiro problema que, na verdade, não parece residir na literatura, mas na forma como ela se ensina. Com efeito, se ninguém nega que a imersão linguística potencia a aprendizagem, como não reconhecer que a imersão no universo literário, onde o aprendente é exposto a todas as possibilidades da língua, só pode tornar o seu uso mais dúctil e oferecer ao aluno mais instrumentos para dizer o real? Além disso, o debate sobre os matizes da língua e sobre o modo como as palavras geram sentidos constitui em si um conhecimento transferível para todas as dimensões do humano e, por conseguinte, um capital emancipatório que nenhum ensino de línguas deveria negligenciar.

No contexto da aprendizagem da LNM, a própria questão do ensino da literatura *qua* literatura soa a anacrónica por remeter para um magistério ultrapassado, mesmo na aprendizagem da LM, com o texto literário a submergir sob um ensino abrangente da história literária ou sob a sobrecarga de metalinguagens. Neste ponto, a abordagem da literatura na LM ou na LNM coincide no caminho textocêntrico a percorrer, onde a convocação de enquadramentos estéticos é determinada pelo texto e pelo nível do aluno e sujeita a um doseamento tanto

mais essencial quando o objetivo primeiro da presença da literatura em sala de aula consiste em provocar uma animada conversa sobre o mundo do texto e sobre o seu cruzamento com o universo do leitor, e, por essa via, incutir no estudante o gosto pela leitura e o prazer pela descoberta dos mundos que as palavras constroem.<sup>31</sup> Quer se trate de uma história adaptada bem contada, quer de um texto original que o aluno lê autonomamente, todo o diálogo que se estabelece em torno desse *input* é fonte de aprendizagem e de enriquecimento linguístico. Finalmente, tudo se resume à indissociabilidade do ensino da língua e da literatura e nem mesmo as ditas aulas de literatura *qua* literatura, em estádios mais avançados da aprendizagem, poderão prescindir da sensibilização para o poder criativo da língua.

#### NOTAS

1. Durante o ano letivo de 2022-23, o questionário será respondido pelos alunos do Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e também pelos estudantes que estudam português como língua não materna em universidades europeias (com as quais temos contactos no âmbito de protocolos Erasmus: Alemanha, Bulgária, Espanha, França, Itália, Reino Unido) e chinesas (através das universidades cujos alunos mais nos procuram).

2. Para referir apenas o caso das universidades portuguesas, com a exceção do inglês, os alunos podem ingressar no ensino superior sem ter qualquer conhecimento de espanhol, francês ou alemão – refiro-me apenas às línguas estrangeiras aprendidas nos ensinos básico e secundário cuja docência é reconhecida pelo Estado através de decreto-lei em vigor (n.º 79/2014, de 14 de maio). Note-se que, nos critérios de admissão aos mestrados bidisciplinares em ensino de línguas estrangeiras, se exige a obtenção de 60 a 80 ECTS nas línguas alemã, espanhola e francesa e 80 a 100 ECTS na língua inglesa.

3. Ver edital n.º 306/2006, publicado em *Diário da República* (2.ª série), no. 139, 20 de julho de 2006, II 991, art.º 8.

4. A saber, Arte Portuguesa, Geografia de Portugal, Linguística Portuguesa, Portugal Contemporâneo e Sociedade Portuguesa. A disciplina de Literatura Portuguesa designa-se Literaturas de Língua Portuguesa.

5. A experiência feita por Vera Costa (2015) mostrou a necessidade de fazer cortes nas poesias ou outros trechos a apresentar aos alunos de A1, comprometendo assim a sua integralidade.

6. Confrontar “Rua torta./ Lua morta./ Tua porta.” (Ricardo 1957).

7. No português europeu a expressão inglesa é dominante, enquanto no português do Brasil já se utiliza “leitura graduada” (Soares 2012).

8. Ver <https://www.rong-chang.com/gsl2000.htm>
9. Ver [https://elt.oup.com/catalogue/items/global/graded\\_readers/dominos/](https://elt.oup.com/catalogue/items/global/graded_readers/dominos/) e as revisões de GR (Hill 1997 e 2011).
10. Ver [https://stabi-hb.de/sites/default/files/2017-10/DaF-Easy-Reader-Reihen\\_2017\\_Okt.pdf](https://stabi-hb.de/sites/default/files/2017-10/DaF-Easy-Reader-Reihen_2017_Okt.pdf).
11. Ver <https://www.almaedizioni.it/it/catalogo/schede/ADULTI/LET/>.
12. Ver Martins 2013 e 2019.
13. Ver <https://www.uc.pt/fluc/clp/inv/proj/patlit/leple>. Da equipa, coordenada por Ana Maria Machado, fazem parte Maria Helena Santana, Maria João Simões, Márcia Marques e Rui Mateus. Os consultores do projeto são Ana Martins, Cristina Martins e José Bernardes.
14. Seguiu-se a edição refundida de 1985. A novela foi originalmente publicada em 1943.
15. Em síntese, exposição, complicação, clímax, resolução, desenlace.
16. Para os dois níveis, as percentagens de glosas em relação ao total de palavras vai diminuindo, oscilando entre 34 e 19,6% no primeiro e 15% no segundo. A percentagem de *headwords* em relação ao total de palavras é de 20 a 7,4% no nível inicial e de 9,1% no nível elementar.
17. O Senhor Ventura contou com a colaboração dos mestrandos da edição de 2018-2019: Eduardo Figueiredo, Isabel Diniz, Lidivine da Silva, Márcia Marques, Marta Pereira e Tiago Loureiro.
18. Ver [www.anateresa.co](http://www.anateresa.co).
19. O Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Português Língua Não Materna (PLNM Lab) integra o CELGA-ILTEC e foi criado no âmbito do projeto europeu E-LENGUA (Martins et al. 2017). No PLNM Lab interagem colaborativamente estudantes do 2.º ciclo em PLELS e aprendentes de PLNM do nível A1, estudantes de mobilidade da unidade curricular de Língua Portuguesa I (Erasmus).
20. A poesia está excluída deste projeto de retextualização, podendo, no entanto, ser objeto de elaboração para efeitos de leitura intensiva.
21. Ver <https://www.uc.pt/fluc/clp/inv/proj/meddig/iatld>.
22. Constituído por Ana Maria Machado (Universidade de Coimbra), Valerie Shinas (Lesley University, Cambridge, MA) e Márcia Marques (Escola Superior de Educação de Coimbra).
23. Participaram as mestrandas Leonor Lima, Li Zihui, Sandra Teixeira e Telma Duarte.
24. A lecionação do nível C2 tende a rarear. O Curso Anual de Língua e de Cultura Portuguesas não o oferece, ao contrário, por exemplo, do que ocorre no King's College de Londres.
25. Assim o classifica o autor no próprio romance, explicando, numa das suas entrevistas: “Embora eu tenha querido inventar um género novo, ou antes, um subgénero do romance, a que chamei ‘cronovelema,’ com um sublinhado provocatório, e que participa também da crónica, convém insistir em que este livro não se justapõe ao mundo real” (Martins 2004, 40).

26. No contexto do PLELS, a obra foi estudada por Paula Figueiredo (2011).
27. Ver <https://mariodecarvalho.com/>.
28. Ver <https://ourworldindata.org/>.
29. Ver a encenação do auto filmada no âmbito da unidade curricular “Interpretação e Projeto IV” da licenciatura em Teatro na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, no Porto, em <https://youtu.be/YeHLuXxvM1k>, de 18:43 a 20:08 minutos. Agradeço a Nuno Meireles a indicação deste registo.
30. Ver <https://www.roma.embaiadaportugal.mne.pt/it/l-ambasciata-notizie/948-come-nasce-l-espressione-fare-il-portoghese>.
31. No estudo de referências, *Literature and Language Teaching a Guide for Teachers and Trainers*, Lazar (1993) elenca um conjunto infindável de sugestões que respondem a uma ampla gama de idiossincrasias dos aprendentes.

## REFERÊNCIAS

- Al-Tamini, Huda. 2012. “Teaching Literature to Foreign Language Learners: A Medium to Bridge the Gap between Cultures.” *Education* 2, no. 7: 296-305. <https://doi.org/10.5923/j.edu.20120207.12>.
- Babae, Ruzbeh, e Wan Roselezam Bt Wan Yahya. 2014. “Significance of Literature in Foreign Language Teaching.” *International Education Studies* 7, no. 4: 80-85. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n4p80>.
- Babo, Maria Ausenda. 2014. “O Ensino das Línguas Estrangeiras em Portugal, do Século XVIII ao Início do Século XX, através da Análise de Anúncios Publicitários em Jornais da Época.” Em *Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras*, edição de Sónia Duarte, Fátima Outeirinho, e Rogelio Ponce de León Romeo, 21-38. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Barcroft, Joe, e Wynne Wong. 2013. “Input, Input Processing and Focus on Form.” Em *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, edição de Julia Herschensohn e Martha Young-Scholten, 627-47. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernardes, José Augusto Cardoso. 2010. Em “Cultura Literária e Formação de Professores.” *Colóquio de Didática, Língua e Literatura*, 29-62. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron. 1964. *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Minuit.
- Bowler, Bill. 2018. Workshop “The Story of a Graded Reader Series.” Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa – CELGA/ILTEC, 19 de novembro.
- Branco, Camilo Castelo. 2013. *Amor de Perdição*, adaptação de Ana Sousa Martins. Lisboa: Lidel.
- Brumfit, Christopher. 1981. “Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language.” *System* 9, no.1: 243-48.

- Byram, Michael, e Carol Morgan. 1994. *Teaching-and-Learning-Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carter, Ronald, ed. 1982. *Language and Literature*. Londres: George Allen and Unwin.
- Carvalho, Mário. 2003. *Fantasia para Dois Coronéis e uma Piscina*. Lisboa: Caminho.
- Chklovski, V. 1978. "A Arte como Processo." Em *Teoria da Literatura I. Textos dos Formalistas Russos*, edição de Tzvetan Todorov, 93-118. Lisboa: Edições 70.
- Coffey, Simon. 2016. "Teaching Literature to Promote Creativity in Language Learning." Em *Success Stories from Secondary Foreign Languages Classrooms: Models from London School Partnerships with Universities*, edição de Colin M. Christie e Caroline Conlon, 78-99. Londres: Trentham.
- Collie, Joanne, e Stephen Slater. 1987. *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa. <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>.
- Coseriu, Eugenio. 1991. *El Hombre y su Lenguaje. Estudios de Teoría y Metodología Lingüística*, 2.ª ed. revista. Madrid: Editorial Gredos.
- Costa, Vera L. A. 2015. *O Uso do Texto Literário no Ensino de Português como Língua Estrangeira no Nível A1*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra. [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29101/1/Vera%20Costa\\_disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29101/1/Vera%20Costa_disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado.pdf).
- Crossley, A. Scott, e Hae Sung Yang. 2014. "What's so Simple about Simplified Texts? A Computational and Psycholinguistic Investigation of Text Comprehension and Text Processing." *Reading in a Foreign Language* 26, no. 1: 92-113.
- , Kyle, e Salisbury, T. K. 2016. "A Usage-Based Investigation of L2 Lexical Acquisition: The Role of Input and Output." *The Modern Language Journal* 100, no. 3: 702-15.
- Day, Richard R., e Julian Bamford. 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diamantidaki, Fotini. 2016. "Using Literature in the Key Stage 3 Modern Foreign Languages Classroom." Em *Success Stories from Secondary Foreign Languages Classrooms: Models from London School Partnerships with Universities*, edição de Colin M. Christie e Caroline Conlon, 56-77. Londres: Trentham.
- Diamantidaki, Fotini, ed. 2019. *Teaching Literature in Modern Foreign Languages*. Londres/ Nova Iorque: Bloomsbury.
- Direção Geral de Educação. 2018. *Aprendizagens Essenciais do Português. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>.

- Duarte, Sónia, Maria de Fátima Outeirinho, e Rogelio Ponce de León, eds. 2014. *Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910)*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Edital n.º 306/2006, publicado em *Diário da República*, 2.ª série, no. 139, 20 de julho de 2006, 11 991, art.º 8.
- Ellis, Rod, e Natsuko Shintani. 2014. *Exploring Language Pedagogy through the Second Language Acquisition Research*. Nova Iorque/Londres: Routledge.
- Figueiredo, Paula. 2011. *Relato de Discurso e Fantasias do Portugal Contemporâneo na Aula de Português Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0707-8>.
- Franchetti, Paulo. 2022. *Sobre o Ensino de Literatura*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freytag, Gustav. 2015. *Freytag's Technique of the Drama: An Exposition of Dramatic Composition and Art*, 2.ª ed., tradução de Elias J. MacEwan. Londres: Forgotten Books.
- Frye, Northrop. 2020. *Anatomy of Criticism. Four Essays*, 15.ª ed. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Grivel, Charles. 1973. *Production de l'Intérêt Romanesque. Un État du Texte (1870-1880). Un Essai de Constitution de la Théorie*. La Haye/Paris: Mouton.
- Gusmão, Manuel. 2006. "Desde que Somos um Diálogo." Em *Ensino do Português para o Século XXI*, edição de Inês Duarte e Paula Morão, 11-26. Lisboa: Colibri.
- Hadley, Alice O. 2001. "Teaching for Cultural Understanding." Em *Teaching Language in Context*, 345-89. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Hall, Geoff. 2005. *Literature in Language Education*. Nova Iorque: Palgrave MacMillan.
- Hanauer, David I. 1997. "Poetry Reading in the Second Language Classroom." *Language Awareness* 6: 1-15.
- Heilbronn, Ruth. 2019. "Literature, Culture and Democratic Citizenship." Em *Teaching Literature in Modern Foreign Languages*, edição de Fotini Diamantidaki, 9-22. Londres/Nova Iorque: Bloomsbury.
- Hill, David R. 2001. "Graded Readers." *ELT Journal* 55, no. 3: 300-324.
- Hirvela, Alan. 1988. "Integrating Simplified and Original Texts." *JALT Journal* 9, no. 2: 131-51.
- Holmes, Diana, e David Platten. 2005. "Literary Studies." Em *Effective Learning & Teaching in Modern Languages*, edição de James A. Coleman e John Klapper, 207-14. Oxford: Routledge.
- Honeyfield, J. 1977. "Simplification." *TESOL Quarterly* 11, no. 4: 431-40.
- Instituto Camões. 2017. *Referencial Camões PLE*. <http://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>.
- Jackson, Jane. 2020. *Interculturality in International Education*. Londres/Nova Iorque: Routledge.
- Jones, Rodney H., ed. 2019. *Routledge Handbook of Language and Creativity*. Londres/Nova Iorque: Routledge.

- Kramersch, Claire, e Olivier Kramersch. 2000. "The Avatars of Literature in Language Study." *Modern Language Journal* 84: 553-73.
- Krashen, Stephen D. 1985. "The Input Hypothesis." Em *The Input Hypothesis. Issues and Implications*, 1-32. Londres: Longman.
- . 2004. *The Power of Reading: Insights from the Research*, 2.<sup>a</sup> ed. Portsmouth, NH: Libraries Unlimited – Heinemann.
- Kress, Gunther. 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Nova Iorque: Routledge.
- Lazar, Gillian. 2009. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*, 19.<sup>a</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le, Hong Thi Xuan. 2011. "Pre-Modified Input in Second Language Learning." *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series* 9, no.1-2: 27-31.
- Machado, Ana Maria, e Anabela Fernandes. 2019. "PLE: Fatores de Legibilidade na Retextualização Literária." *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal* 10, no. 1: 1-23. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2019.1.33283>.
- . 2018. "As Retextualizações Literárias no Ensino de Português Língua Estrangeira: Resultados de uma Experiência." *Diacrítica* 32, no. 29: 93-114. <http://dx.doi.org/10.21814/diacritica.433>.
- ., Anabela Fernandes, e Vera Costa. 2018. "A Literatura no Ensino de Português Língua Estrangeira. Discussão de um projeto." *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura* 27: 5-20. <http://hdl.handle.net/10662/6927>.
- ., Valerie Shinas, e Márcia Rodrigues. 2023. "A Literatura Digital no Ensino de Português Língua não Materna e de Português Língua de Herança: Uma Proposta de Abordagem." Em *Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas*, edição de Tanara Zingano Kuhn, Juliana Roquele Schoffen, Cristina Becker Lopes Perna, Aline Jéssica Antunes, Michele Saraiva Carilo, 312-345. São Paulo: Pontes Editores.
- Mart, Çağrı Tuğrul. 2016. "The Use of Literature in Language Teaching." *Iraq Journal of Educational and Instructional Studies in the World* 6, no. 2: 77-83.
- Martins, Ana Cristina Sousa. 2019. *Contos com Nível: QEQR Nível B1*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Martins, Cristina, Conceição Carapinha, e Celeste Vieira. 2017. "Lessons to Be Learned from the Portuguese as a Foreign Language Online Teaching and Learning Lab." *Caracteres* 6 no. 2: 421-445. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6339144>.
- Martins, J. Cândido Oliveira. 2004. "Entrevista a Mário de Carvalho." *Os meus Livros* 19: 38-42.
- McDonough, Jo, Christopher Shaw, e Hitomi Masuhara. 2012. "Adapting Materials." Em *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*, 63-78. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Moreillon, Jude. 2007. *Collaborative Strategies for Teaching: Reading Comprehension*. Chicago: American Library Association.
- Ming-Tzu, Karen. 1999. "Graded Readers and Vocabulary." *Reading in a Foreign Language* 12, no. 2: 355-80.
- Nascimento, Maria Fernanda Bacelar do Nascimento, Maria Lúcia Garcia Marques, e Maria Luisa Segura da Cruz. 1984-1987. *Português Fundamental*, 2 vols. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica – Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Nation, I. S. Paul, e K. Ming-Tzu. 1999. "Graded Readers and Vocabulary." *Reading in a Foreign Language* 12, no. 2: 355-380.
- Nation, I. S. Paul, e Rob Waring. 2019. *Teaching Extensive Reading in Another Language*. Oxon/Nova Iorque: Routledge.
- Nussbaum, Martha. 2010. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Paran, Amos. 2008. "The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: An Evidence-Based Survey." *Language Teaching* 41, no. 4: 465-96. <https://doi.org/10.1017/S026144480800520X>.
- Parker, K., e C. Chaudron. 1987. "The Effects of Linguistic Simplification and Elaborative Modifications on L2 Comprehension." *University of Hawaii Working Papers in ESL* 6, 107-33.
- Renandya, Willy A., e George M. Jacobs. 2016. "Extensive Reading and Listening in the L2 Classroom." Em *English Language Teaching Today*, edição de W. A. Renandya e P. Handoyo, 97-110. Nova Iorque: Routledge.
- Reyes Torres, Agustín. 2012. "Literature in the Foreign Language Syllabus: Engaging the Student through Active Learning." *Tejuelo* 15: 9-16.
- Ricardo, Cassiano. 1957. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: J. Olympio.
- Richards, Jack C., e Richard Schmidt. 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 3.<sup>a</sup> ed. Londres: Pearson Education.
- Rio-Torto, Graça. 2014. "Passado e Presente dos Cursos de Férias. Da edição de 1924-1925 à de 2014." Em *90 Anos de Ensino de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, edição de Graça Rio-Torto, 13-38. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ross, Steven, Michael H. Long, e Yasukata Yano. 1991. "Simplification or Elaboration? The Effects of Two Types of Text Modifications on Foreign Language Reading Comprehension." *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 10, no. 2: 1-32.
- Sequeira, Rosa Maria. 2013. "A Literatura na Aula de Língua Estrangeira e a Competência Intercultural." *Revista de Estudos Literários* 3: 211-29.

- Sharples, Mike. 1999. *How We Write: Writing as Creative Design*. Londres: Routledge.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e. 2010. “Teses sobre o Ensino do Texto Literário na Aula de Português.” Em *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, 207-16. Coimbra: Almedina.
- Simensen, Aud Marit. 1987. “Adapted Readers: How Are They Adapted.” *Reading in a Foreign Language* 4: 41-57.
- . 1990. “Adapted Texts: A Discussion of Some Aspects of Reference.” *Reading in a Foreign Language* 6, no. 2: 399-411.
- Soares, Neyla Denize de Sousa. 2012. *Uso de Textos Literários Autênticos e de Adaptações de Textos Literários no Ensino de E/LE: Análise do Desempenho em Compreensão Leitora de Alunos do 2.º Ano do Ensino Médio de uma Escola Pública de Fortaleza*. Dissertação Mestrado, Universidade Estadual do Ceará.
- Solé, Isabel. 2000. *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Tomlinson, Brian. 2011. *Materials Development in Language Teaching*, 2.<sup>a</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tweissi, A. I. 1998. “The Effects of the Amount and Type of Simplification on Foreign Language Reading Comprehension.” *Reading in a Foreign Language* 11, no. 2: 191-204.
- Torga, M. 2007. *O Senhor Ventura*. 5.<sup>a</sup> ed., Lisboa: Dom Quixote.
- . *O Senhor Ventura*. Texto adaptado por Ana Maria Machado e Anabela Fernandes. Ilustração de Ana Teresa, 2022. <https://www.uc.pt/fluc/clp/inv/proj/patlit/leple>.
- West, Michael. 1953. *A General Service List of English Words*. Londres: Longman.
- Widdowson, H. G. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Yano, Yasukata, Michael H. Long, e Steven Ross. 1994. “The Effects of Simplified and Elaborated Texts on Foreign Language Reading Comprehension.” *Language Learning* 44, no. 2: 189-219.
- Yu, Vivienne. 1993. “Extensive Reading Programs: How can They Best Benefit the Teaching and Learning of English?” *TESL Reporter* 26, no. 1: 1-9.

ANA MARIA MACHADO é doutorada em Literatura Portuguesa pela Universidade de Coimbra onde é professora associada e é membro do Centro de Literatura Portuguesa da mesma Universidade. A sua investigação e publicações repartem-se entre a literatura medieval (hagiografia e literatura moral e religiosa), literatura comparada (imagologia), ensino da literatura e da literatura digital (leitura e criação). Atualmente é diretora dos mestrados em ensino de Português e coordena o projeto “Murais e Literatura. Criação Digital em Contexto Educativo,” no âmbito da linha de investigação “ReCodex: Formas e Transformações do Livro.” Nos últimos anos tem-se dedicado ao estudo do medievalismo na literatura portuguesa.