

AS RETEXTUALIZAÇÕES LITERÁRIAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: RESULTADOS DE UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA*

LITERARY ADAPTATIONS IN PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING: A CASE STUDY

Ana Maria Machado*
anamacha@fl.uc

Anabela Fernandes*
anabelasf@fl.uc

O projeto “Literatura no ensino de Português língua estrangeira” (LEPLE) estuda o lugar da literatura no nível inicial do ensino de Português Língua Estrangeira. A par da seleção de textos literários adequados aos níveis de Iniciação e Elementar (A1 e A2, respetivamente) do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho de Europa 2001), o projeto procede à retextualização de contos ou novelas que, por razões patrimoniais ou por manifesta interculturalidade, são relevantes neste contexto de ensino. Operando nos níveis A1 e A2, o processo de retextualização não se pode limitar à adaptação literária, pelo que a retextualização tomou como referência os critérios dos *graded readers* de longa tradição no espaço anglófono e os das escassas adaptações já feitas em Portugal. Face à exiguidade de material literário retextualizado no ensino de Português daqueles níveis, importa partilhar e discutir a experiência adquirida com a retextualização da novela *O Senhor Ventura*, de Miguel Torga (1943/1985), refletindo sobre os resultados da sua aplicação em diferentes contextos de ensino formal e das suas implicações na aferição dos critérios de retextualização.

Palavras-chave: Ensino de português língua estrangeira. Retextualização. Aquisição lexical. Compreensão textual.

The “Literature in Portuguese Foreign Language Teaching” project aims to study literature’s role in the first stage of Portuguese as a Foreign Language teaching. Apart from the selection of literary texts for beginner and elementary levels (A1 and A2 respectively), the project also includes simplified versions of short stories that are

* Universidade de Coimbra, Portugal.
Artigo desenvolvido a partir da comunicação apresentada no VI SIMELP. Simpósio Nacional de Estudos da Língua Portuguesa, Santarém, em 26 de outubro de 2017.

relevant to this teaching context due to heritage and interculturality reasons. At A1 and A2 teaching levels, the process for simplifying a text should not be limited to literary adaptation, reason why our simplification took into account the criteria used by graded readers editors and in the few existing adaptations in Portugal. Due to the lack of simplified versions of literary texts in those levels of Portuguese teaching, it is important to share and discuss the experience gathered with the simplification of *O Senhor Ventura*, by Miguel Torga (1943/1985). This article reflects on the results of its' use in different formal education contexts and on its' implications for the definition of simplification criteria.

Keywords: Portuguese foreign language teaching. Graded readers. Lexical acquisition. Reading comprehension.



1. Introdução

Considerando a ausência da literatura no nível inicial da aprendizagem de Português língua estrangeira, o projeto “Literatura no ensino de Português língua estrangeira” (LEPLE) foi pensado a partir da condição dos seus colaboradores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, professores portugueses de Português Língua Estrangeira e de Literaturas de Língua Portuguesa. A afiliação do LEPLE a dois centros de investigação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Centro de Literatura Portuguesa – Grupo de Investigação “Património Literário” – e CELGAILTEC – Linha Temática “Português em contacto”) tira partido do elevado número de alunos estrangeiros que estudam Português nesta instituição e da consequente experiência dos docentes na lecionação de língua, cultura e literatura a esse universo estudantil, bem como do trabalho desenvolvido nas sessões de seminário de Literaturas de Língua Portuguesa, do Mestrado em Português Língua Estrangeira, Língua Segunda.

Neste sentido, a par da busca de textos literários adequados aos níveis de Iniciação e Elementar do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (daqui em diante QECRL) – A1 e A2, respetivamente –, o projeto procede à retextualização de contos ou novelas em função do seu estatuto patrimonial ou da sua evidência intercultural, relevantes no contexto do ensino do Português língua estrangeira. É este segundo aspecto que será abordado no trabalho.

No processo de retextualização, ou seja, na redução da complexidade linguística de um texto, procurando manter-se o sentido original, tomaram-se como referência os *graded readers* de longa tradição no Reino Unido¹, as poucas adaptações feitas em Portugal destinadas à aprendizagem do Português Língua Estrangeira e a bibliografia, maioritariamente em língua inglesa, sobre o assunto (Allen 2009; Brown 1993; Coady 1993; 1990; Holmes & Ramos 1993; Martins 2011; Nation & Ming-Tzu 1999; Simensen 1987; Tweissi 1998).

2. O projeto

O projeto parte, portanto, de uma ausência de material literário adaptado ao ensino de Português dos níveis iniciais e de um programa lexical e gramatical em língua inglesa já testado. Nesta situação é importante discutir a experiência adquirida com a retextualização da novela *O Senhor Ventura*, de Miguel Torga (1943/1985) e com a sua leitura em contexto letivo.² Os alunos de duas turmas do Curso de Férias de 2015 leram uma primeira versão da retextualização e sublinharam as dificuldades detetadas. Com estes dados, procedeu-se à análise das resistências múltiplas que aquela versão oferecera, revendo, *v.g.*, a extensão da frase, os tempos verbais, o léxico, as referências culturais e históricas, o número de palavras novas a manter, verificaram-se as redundâncias a assegurar e redefiniram-se os critérios que fundamentaram as soluções encontradas. Consequentemente, as dificuldades de compreensão que persistiam obrigaram a um ulterior esforço de retextualização da primeira versão obtida, agora de acordo com critérios mais focados nas aprendizagens que o nível A1 consolida. Ainda assim, metodologicamente, não bastava recompor um texto, era também necessário aplicar esta segunda versão e testá-la de novo em aula. Assim, a segunda versão da retextualização foi igualmente aplicada em aula, agora com o objetivo de aferir as reações dos alunos ao léxico novo e, a partir

1 V., por exemplo, William Shakespeare, *The Tempest*. Text adaptation by Bill Bowler. Dominoes Starter. Oxford University Press, s.d. Disponível em: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/graded_readers/dominoes/starter/9780194247078?WT.mc_id=ww_illuminating_shakespeare_GABweb_fp_Feb_16&cc=pt&sellLanguage=pt. Como é natural, as editoras não partilham os critérios utilizados nem o programa lexical e gramatical aplicado. A partir dos múltiplos exemplos que a língua inglesa oferece, apenas se podem transferir alguns desses critérios para a língua inglesa, como, por exemplo, a extensão da frase, os tempos verbais a usar, as limitações do vocabulário, o tratamento a dar às referências culturais, etc...

2 Para a justificação da escolha, v. Machado, Fernandes e Costa, 2018.

daí, estabilizar ou não a versão testada. Mais concretamente, neste processo, pretendeu-se identificar o número de palavras desconhecidas no nível A1 que não comprometiam a compreensão de leitura.

Este foi o caminho percorrido desde dezembro de 2015, quando o projeto foi apresentado ao Congresso de Língua Portuguesa e ilustrado com uma retextualização ainda embrionária³, até à testagem de uma segunda versão em 2017. Neste período, o âmbito do projeto também se alterou, com o alargamento da equipa e com a inclusão de outras valências. E, como se verá, os critérios de retextualização foram afinados, em função da análise dos resultados obtidos junto dos alunos. Estes serão, pois, os aspetos nucleares a desenvolver neste artigo, sobretudo no que concerne à aferição da seleção lexical adequada ao nível A1. A análise desenvolvida permitiu identificar diferentes fatores de (i)legibilidade. Uns mais previsíveis, outros só compreendidos depois da análise fina a que se procedeu. Com efeito, demonstrar-se-á que não está apenas em causa a relação dos estudantes com a palavra, mas também as implicações dos diferentes contextos de aprendizagem e as distintas modalidades de imersão.

Tratando-se de um *work in progress*, numa perspetiva de investigação-ação, em que, após a testagem, se reflete sobre os dados e se reformulam os textos, o percurso feito foi inicialmente dominado pela abordagem intuitiva (Crossley, Allen & McNamara 2011; Simensen 1987), dependente da experiência do autor, no caso, professor de Português ou de Literatura Portuguesa de Língua Estrangeira; progressivamente, a retextualização vai sendo afinada com a análise estrutural (Allen 2009) e com o contributo dos estudos e práticas descritos. Importa ainda notar que a segunda versão da retextualização, e que aqui é testada, foi elaborada antes da publicação do *Referencial Camões PLE* (setembro de 2017), pelo que, até então, como instrumentos heurísticos específicos, apenas existiam as indicações do QECRL, os programas estabelecidos nos cursos de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sem esquecer o importante *feedback* dos alunos.

1. Na retextualização, a abordagem estrutural depende de palavras pré-definidas e de listas de estruturas, na senda dos *graded readers* definidos pela Extensive Reading Foundation⁴, mas, no caso do Português

3 A comunicação apresentada no Congresso Internacional *Língua Portuguesa: uma Língua de Futuro*, 3 de dezembro de 2015, foi, posteriormente, publicada na revista *Tejuelo* (Machado, Fernandes, Costa 2018).

4 V. <http://erfoundation.org/wordpress/graded-readers/>.

Língua Estrangeira, este tipo de referencial carece ainda do confronto entre o trabalho precioso realizado pelo Instituto Camões, a prática letiva e os manuais de A1, no que diz respeito à compreensão da leitura extensiva do texto literário. A retextualização assenta num 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, como será referido, importantes referências a ter em conta.

A retextualização dos textos literários tem o objetivo de integrar a leitura extensiva do texto literário no ensino de Português língua estrangeira e pretende fornecer aos alunos conteúdos culturais autênticos e produtivos, almejando a que, mais tarde, acedam à leitura integral do texto de que agora apenas conheceram uma versão simplificada.

No âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, os *graded readers* são considerados ideais para a leitura extensiva (Bamford 1984). Nesta linha, são vários os autores que assinalam, entre as suas vantagens, (i) a aquisição de competência e fluência na leitura, (ii) a consolidação de vocabulário e gramática estudados, (iii) a aprendizagem de novo vocabulário e de nova gramática e (iv) a conquista do prazer da leitura (Crossley, Kyle & Salsbury 2016; Hill 2001; Nation & Ming-Tzu 1999; Tweissi 1998). Apesar de todos estes benefícios, persiste a consciência das dificuldades do trabalho de retextualização e das reservas que ele provoca em alguns académicos e escritores, bem como em boa parte do público, não obstante todo o processo siga linhas orientadoras muito precisas.⁵ São disso exemplo as séries de livros que editoras como a Longman e outras disponibilizam desde a década de 60, tendo o modelo sido também seguido em países como a França, a Espanha, a Rússia e o Japão (Martins 2011).

Em Portugal, a aprendizagem do Português língua estrangeira tem-se concentrado na comunicação quotidiana, registando-se um escasso uso do texto literário e apenas nos níveis mais avançados. Por sua vez, a retextualização de textos literários para Português como língua estrangeira só recentemente começou a dar os primeiros passos, com o trabalho de Ana

5 V. a base de dados do *Edinburgh Project on Extensive Reading* contava, em 1997, com 3182 títulos de obras simplificados. A extensão e diversidade de oferta também podem ser atestadas através da consulta das listas dos *Graded Readers*, organizadas por editora, na página da *Extensive Reading Foundation*.

Martins para os níveis A2, B1 e B2.⁶ Ainda assim, o nível de Iniciação continua a não ser privilegiado, pelo que é este vazio que o LEPLÉ pretende colmatar.

A bibliografia sobre a retextualização não tem escamoteado as dificuldades da tarefa, nem tão pouco as reservas com que é recebida (Nation 1982; Simensen 1990), alegando-se a desfiguração do texto original, a modificação do estilo do escritor e até alguma artificialidade discursiva, distante do uso autêntico da língua. A experiência obtida ao longo deste processo revela iguais resistências e escassa vontade de adotar uma estratégia didática com créditos firmados na língua inglesa e de adoção recente em línguas como o francês e o espanhol.

No que respeita à relação entre palavras conhecidas e desconhecidas, a bibliografia apresenta formulações distintas: desde a necessidade de reconhecer 95% das palavras (Bowler 2018; Laufer & Nation 1995) até à admissão mais tolerante de 10 palavras desconhecidas em cada 100 palavras familiares (Hirsh & Nation 1992). Qualquer que seja a proporção conhecido-desconhecido, mantém-se, acima de tudo, uma exigência: estas retextualizações têm de ser bem escritas (Hill 1997; 2001; Bowler 2018).

2. O potencial pedagógico e de disseminação do projeto é visível nalgumas das suas linhas e na sua expansão. Do ponto de vista da execução, o trabalho está escalonado em cinco tarefas: (i) reescrita de textos, (ii) seleção de imagens, (iii) realização de exercícios de compreensão, (iv) gravação de ficheiros áudio e (v) criação de uma plataforma *online* para acolher estes conteúdos. Numa fase posterior, e indo ao encontro dos novos *media* em contexto educativo, pretende-se que os conteúdos da plataforma sejam igualmente acedidos através de *smartphone* e de *tablet*.

Na ausência de *guidelines* específicas para o Português, optou-se por seguir as orientações da bibliografia já referida e, com esta base, iniciar as retextualizações e os respetivos testes. O estudo dos resultados desta experiência permitirá passar à fase de sistematização de critérios mediante o confronto da prática adquirida com a formação académica e editorial que a equipa irá receber de especialistas britânicos.

6 Respetivamente, com o *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco, para o nível A2, *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós, para B1, e a *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, para B2. No âmbito do projeto "Processos de retextualização – textos modificados para leitura extensiva em Português L2: produção, regulação, avaliação", de 2007, a mesma autora retextualizou três relatos de viagem: *A Mais Alta Solidão. O primeiro português no cume do Everest*, de João Garcia (2002), *No Dorso do Dragão. Aventuras e Desventuras de uma Portuguesa na China*, de Cláudia Ribeiro (2001), e *Planisfério Pessoal*, de Gonçalo Cadilhe (2005).

Elencadas as valências do projeto, importa demonstrar o trabalho de retextualização realizado, confrontando criticamente a primeira e a segunda versões. Antes, porém, observe-se um exemplo sobre o modo como a língua inglesa retextualiza, há décadas, Shakespeare, o seu autor maior, no caso, a peça histórica *Henrique V*, ato I:

Henry is in England
 He is the king of England
 His Knights are near him.
 A Knight is saying:
 "France is your country." (Swan 1965: 2)

Aplicando o exercício de retextualização ao Português língua estrangeira e usando como primeira experiência a novela *O Senhor Ventura*, de Miguel Torga, obteve-se o primeiro resultado, que se ilustra com o excerto inicial:

VERSÃO 1

O Senhor Ventura é **forte, alegre e aventureiro**. **Nasceu** no Alentejo e trabalhou no campo.

Aos 20 anos, o Senhor Ventura **foi** para Lisboa fazer o serviço militar. Numa noite **foi** a uma taberna e **bebeu** muito vinho. Um desconhecido **aborreceu** o Senhor Ventura. O alentejano **lutou** e o desconhecido **morreu**. O Senhor Ventura **foi julgado** e foi castigado. **Foi** para Macau, na Ásia. Naquele tempo, Macau era uma província portuguesa.

Como se pode observar, esta primeira versão apresenta um caso de triplificação adjetívica e formas verbais no pretérito perfeito e na forma passiva. Sendo certo que estas aprendizagens são introduzidas no nível A1, de acordo com os programas estabelecidos na Faculdade de Letras a partir do QECRL⁷, não se afigura produtivo que os conteúdos apenas iniciados se acrescentem às dificuldades lexicais que o texto não consegue evitar.

Assim, numa segunda versão, procedeu-se a uma maior simplificação, com uma sistematização das frases simples, do uso do presente, dos adje-

⁷ De facto, ainda que, de acordo com estes programas, alguns destes conteúdos façam parte das aprendizagens previstas para este nível, a verdade é que tais itens não são consolidáveis nesta fase de aprendizagem. V., por exemplo, Costa 2015. Note-se que também não são considerados no *Referencial Camões PLE*.

tivos pospostos e objetivos, da hiperonímia, da ausência de pronominalização, da opção pelo sentido literal e pela narração em detrimento da descrição, conforme parcialmente se demonstra no excerto correspondente da segunda versão:

VERSÃO 2

O Senhor Ventura é **alegre e aventureiro**. **Nasce** no Alentejo. **Trabalha** no campo.

Aos 20 anos, o Senhor Ventura **vai** para Lisboa. Faz o serviço militar. Numa noite **vai** a uma taberna. **Bebe** muito vinho. Um homem **aborrece** o Senhor Ventura. O alentejano **luta**. O homem **morre**. O Senhor Ventura é **castigado**. **Vai** para Macau, na Ásia.

Do ponto de vista do texto literário, há um conjunto de processos transformativos que fazem parte das *guidelines* deste tipo de retextualização, desde o recurso a um narrador de terceira pessoa, passando pelo respeito pela ordem cronológica dos acontecimentos, pela concentração na ação e personagem principais e pela redução da densidade das personagens. O processo de simplificação contempla ainda a supressão de ações, personagens secundárias e figurantes, descrições, diálogos e informações históricas, e o respeito pelo triângulo de Freytag (2015), pela tensão romanescas (Grivel 1973) e pela episteme do original. Sujeito a estas transformações, necessárias para a compreensão textual de um texto literário, naturalmente complexo, no nível A1, o texto modificado não pode ter qualquer presunção de literariedade. Antes pretende ser um texto legível, claro e capaz de assegurar o interesse e o tom do originais.

A retextualização procura, assim, conjugar o relevo da história com a proficiência dos alunos do nível A1, produzindo um texto que não ultrapasse as mil palavras, um número calculado em função dos *graded readers* da Longman para este público-alvo.⁸

Em relação às referências culturais e históricas, também se procede à neutralização possível, com inevitáveis consequências semânticas, como, por exemplo, a substituição hiperonímica da “herdade” alentejana por “quinta”.

Deste modo, e fazendo um balanço das perdas e ganhos do texto de chegada, no processo de retextualização de *O Senhor Ventura* (versão 2), conseguiu-se manter o sentido da itinerância da personagem picaresca. A

⁸ A série *Dominoes*, da Oxford University Press, alargou este número para 1235 palavras.

sua dimensão anti-heróica está presente nos sucessivos crimes e alguns castigos que acompanham as andanças de um protagonista em que se conjuga a bondade da alma com as aventuras quase sempre marginais em que se envolve, num ciclo de sucessos e derrotas que culminam, tragicamente, na solidão e na infelicidade. Das suas paixões, manteve-se a referência à amizade pelo minhoto Pereira, à paixão pela russa Tatiana e ao amor pelo filho.

3. Com esta nova proposta, quis-se saber qual a receptividade dos alunos que leram a segunda versão da recontextualização. Para tal, o texto foi distribuído por 4 turmas de curso intensivo (68 horas) – duas turmas de nível A1, uma turma A1+, singular pelo perfil linguístico dos estudantes (hispano e italo falantes), e uma turma A2 – e 3 turmas de curso semestral (de facto, 14 semanas), sendo duas delas de alunos Erasmus e a terceira do Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros (CALCPE). Note-se que, enquanto as turmas de Língua Portuguesa Erasmus frequentam um total de 56 horas, sem esquecer o fecundo contacto com os colegas portugueses das respetivas licenciaturas, as turmas do CALCPE, isoladas na aprendizagem, são expostas a 252 horas de ensino formal da língua, sendo que estes estudantes frequentam disciplinas de Gramática, Comunicação oral, Comunicação escrita e Laboratório. A testagem do resumo foi aplicada no final dos cursos, no caso do nível A1, e no seu início, no nível A2.

Mais uma vez, pediu-se aos alunos que sublinhassem no texto o que não entendiam e, com base neste exercício, procede-se agora a uma leitura dos resultados. As palavras sublinhadas serão referidas como “desconhecidas”, porque é disso mesmo que se trata e não, necessariamente, de uma eventual menor frequência. Nesta fase de estudo, e considerando a falta de sistematidade na recolha de dados sobre a biografia linguística dos alunos (línguas de origem, de herança e de aprendizagem formal)⁹, importa sobretudo perceber os vocábulos que os estudantes identificaram como desconhecidos e as suas eventuais razões, para, deste modo, ponderar a necessidade de uma nova versão. Os dados em discussão correspondem exatamente ao número

9 Apesar de o perfil linguístico dos alunos ter sido solicitado, apenas em algumas das turmas foi registada a biografia do estudante, o que, nesta fase, inviabiliza o estudo da sua correlação com a compreensão escrita. Para uma abordagem desta correlação, veja-se a comunicação “Português língua adicional: adaptações literárias e compreensão textual”, apresentada pelas autoras ao II SINEPLA, no King’s College de Londres, em 28 e 29 de junho de 2018: “Português língua adicional: adaptações literárias e compreensão textual”.

de alunos de cada turma e aos vocábulos assinalados como difíceis de compreender, avançando, sempre que possível, uma hipótese explicativa.

Observando os totais globais (v. Tabela 1), a turma do Curso de Férias é a que regista um maior número de lemas desconhecidos (138), sendo seguida pelas turmas Erasmus A e B, que apresentam, respetivamente, 112 e 108 lemas. No extremo oposto, encontra-se a turma A1+ do curso intensivo de setembro, com 26 lemas desconhecidos. Tão grande discrepância parece encontrar justificação no facto de a turma A1+ ser formada por estudantes hispano e italo falantes, cuja língua materna é etimologicamente parecida com a portuguesa e favorece a compreensão. Com efeito, na turma de A2, regista-se um total de 110 lemas desconhecidos, portanto, apenas ligeiramente inferior aos valores mais baixos do nível A1.

Tabela 1. Total de ocorrências de headwords desconhecidas por turma

Nível	Curso	Total de horas do curso	Número de alunos	Número de alunos desconhecidos
A1	Curso de Férias	68	16	138
A1	Curso Intensivo de setembro	68	18	102
A1	Erasmus Turma A	56	38	112
A1	Erasmus Turma B	56	36	108
A1	CALCPE	252	7	60
A1+	Curso Intensivo de setembro	68	15	26
A2	Curso Intensivo de setembro	68	38	110

Contrariando expectativas naturais, segundo as quais, perante um mesmo *input*, os níveis mais avançados têm um maior grau de compreensão, a diminuição progressiva de lemas assinalados é interrompida de um modo muito expressivo no nível A2. Porém, importa referir que, neste nível, o texto foi genericamente bem compreendido, justificando-se o elevado número de lemas pela dispersão de *headwords* marcadas pelos estudantes.

A divergência de números entre os cursos intensivos e Erasmus, por um lado e a turma do CALCPE, por outro, pode parecer uma consequência do baixo número de alunos deste curso. Não obstante, recorrendo a uma análise proporcional que tome como ponto de referência a turma com

menos alunos (assinalada a negrito) e conjugue o número de alunos com a identificação de dificuldade de um qualquer lema – ou seja, os numeradores 7 e 5 – com o número de alunos (o denominador) das outras turmas –, projeta-se o número de alunos que teria assinalado a dificuldade em igualdade de circunstâncias da turma de referência. Deste modo, o valor da diferença entre as turmas atenua-se ligeiramente, como se pode ver na projeção do lema “herdade” como lema desconhecido, por se tratar de um lexema de baixa frequência e de referência geográfica muito específica (v. Tabela 2):

Tabela 2. Ocorrências de “herdade” como *headword* desconhecida

Nível	Curso	Número de alunos por turma	Número de alunos que assinal “herdade”	Cálculo proporcional em relação aos números da turma CALCPE
A1	Curso de Férias	16	13	11
A1	Curso Intensivo de setembro	18	16	13
A1	Erasmus Turma A	38	32	27
A1	Erasmus Turma B	36	33	26
A1	CALCPE	7	5	—
A1+	Curso Intensivo de setembro	15	10	11
A2	Curso Intensivo de setembro	38	32	27

Em situação análoga encontram-se as *headwords* “luta”, “colheita” e “amantes”, que ocupam os lugares cimeiros nas listas de palavras mais sublinhadas por grupo de alunos (nível e turma) (v. Tabela 3). Perante estes dados, importa rever o modo como se apresenta a versão de *O Senhor Ventura*. Não basta ponderar a substituição de alguns destes lexemas, é necessário fazer acompanhar o texto de ilustrações esclarecedoras. As duas hipóteses estão já em curso, como se pode ler em Machado, Fernandes e Costa, 2018.

Tabela 3. Ocorrências de *headwords* mais assinaladas como desconhecidas

Nível	Curso	Total de alunos por turma	Número de ocorrências		
			“colheita”	“luta”	“amantes”
A1	Curso de Férias	16	16	13	8
A1	Curso Intensivo de setembro	18	11	16	10
A1	Erasmus Turma A	38	21	35	17
A1	Erasmus Turma B	36	17	27	12
A1	CALCPE	7	6	5	6
A1+	Curso Intensivo de setembro	15	4	7	0
A2	Curso Intensivo de setembro	38	21	24	18

O cálculo feito na tabela 2 foi replicado para lemas com índice de frequência elevado, como é o caso da forma verbal “conta” (v. Tabela 4). O confronto com a tabela 2 revela não só a necessidade de evitar lexemas de baixa frequência, mas também de reservar as potenciais dificuldades dos alunos para outras colocações de termos já conhecidos, como exemplifica a forma verbal “conta”. A justificar a dificuldade de compreensão da frase “conta as novidades” estará a familiaridade específica com coocorrências como “contar números”, “contar histórias”.

Tabela 4. Ocorrências de “conta” como *headword* desconhecida

Nível	Curso	Total de alunos por turma	Número de alunos que assinala “conta”	Cálculo proporcional
A1	Curso de Férias	16	7	2
A1	Curso Intensivo de setembro	18	6	5
A1	Erasmus Turma A	38	12	5
A1	Erasmus Turma B	36	12	5
A1	CALCPE	7	1	—
A1+	Curso intensivo de setembro	15	0	2
A2	Curso Intensivo de setembro	38	6	5

Em situação equivalente encontram-se vocábulos como “fecham”, “abre”, “fica/ficam”, “triste”, “chega” que contrariam o que se espera do conhecimento lexical do estudante, uma vez que todos eles têm um índice de frequência elevado, tanto na oralidade como na escrita, embora nem sempre com a mesma colocação – vejam-se as expressões “abrir um restaurante” vs. “abrir a porta, a janela, o livro...” (v. Tabela 5).

Tabela 5. Exemplo de ocorrências de *headwords* desconhecidas com índice de frequência elevada

Nível	Curso	Total de alunos por turma	Número de alunos que assinila como desconhecidos				
			“fe-cham	“abre”	“fica/ficam”	“triste	“che-ga”
A1	Curso de Férias	16	6	6	5	6	6
A1	Curso Intensivo de setembro	18	4	5	3	1	1
A1	Erasmus Turma A	38	13	8	1	13	8
A1	Erasmus Turma B	36	10	13	3	9	3
A1	CALCPE	7	0	0	0		0
A1+	Curso Intensivo de setembro	15	1	0	0	0	0
A2	Curso Intensivo de setembro	38	4	1	1	2	1

Transitando agora para a soma dos totais de *headwords* e contabilizando o universo dos alunos que as sublinharam, por razões de ordem pedagógica, ou seja, pensando que metade dos alunos compreenderiam as *headwords* em causa, calculou-se metade do total (141) de alunos (71 estudantes). Com um universo reduzido, considerou-se o total mais elevado de ocorrências, e registaram-se as *headwords* mais sublinhadas. Pretendeu-se, assim, identificar as palavras que mais comprometeram a compreensão do texto, com o objetivo de, ulteriormente, proceder a uma qualquer estratégia que remediação.

Tabela 6 . Totais das ocorrências das *headwords* desconhecidas

Cursos	A1 set17	A1 CF	A1 CAL- CPE	A1 Eras- mus TA	A1 Eras- mus TB	A1+ set17	A2 set17	
Total de alunos por turmas	18	16	7	38	36	15	38	Totais de palavras
Headwords desconhecidas								
herdade	16	13	5	32	33	10	32	141
luta	16	13	5	35	27	7	24	127
traição	16	13	5	28	30	6	27	125
aborrece	15	14	3	23	21	3	31	110
castigado	13	10	6	28	22	2	19	100
colheita	11	16	6	21	17	4	21	96
alentejano	9	12	2	22	23	3	16	87
foge	12	9	3	18	20	3	21	86
apaixona-se	15	10	2	23	20	0	12	82
amantes	10	8	6	17	14	0	18	71

Este cálculo global, porém, não se afigura realista, escamoteando um conjunto significativo de dificuldades que uma análise mais fina pode revelar. Tendo presente que todo este processo de retextualização e de testagem tem por objetivo garantir a legibilidade das versões por parte dos estudantes do nível A1, procedeu-se a uma análise por turma. Assim, considerando que a constatação da dificuldade na compreensão das *headwords* em mais de 50% dos alunos por turma exige uma revisão do texto, elaboraram-se as Tabelas 7 e 8 com a lista das palavras assinaladas como desconhecidas:

doente	8
feliz	8
morre	8
põe	8
saudades	8

Tabela 8 . *Headwords* desconhecidas com ocorrências acima de 50% nos níveis A1+ e A2

A1+		A2	
set17		set17	
<i>Total de alunos 15</i>		<i>Total de alunos 38</i>	
herdade	10	herdade	32
luta	7	aborrece	31
		traição	27
		luta	24
		colheita	21
		foge	21
		castigado	19

As Tabelas 7 e 8 ostentam alguma divergência entre o Curso de Férias e as restantes turmas, uma vez que a lista de *headwords* é a mais extensa deste universo de alunos. Em certa medida, tal diferença poderá dever-se aos condicionalismos e aos objetivos de cada um dos cursos. Com efeito, no Curso de Férias, os estudantes têm uma atitude mais descomprometida e não visam objetivos tão imediatos como nos Cursos Intensivos de setembro, frequentados por alunos Erasmus que desconhecem por completo a língua portuguesa e que, após a frequência deste curso, ingressam nas suas licenciaturas.

A partir da Tabela 7, foi possível identificar quais os vocábulos que mais perturbaram a compreensão e que são comuns às cinco turmas. Neste grupo, isolaram-se apenas os vocábulos comuns à maioria das turmas (3 em 5 turmas de A1), ficando agora o total de *headwords* antes apresentado (v. Tabela 7) reduzido a 17 itens: (v. Tabela 9).

Tabela 9. *Headwords* desconhecidas comuns a mais de três turmas do nível A1

aborrece
alegre
alentejano
amantes
apaixona-se
cancro
campo
castigado
chora
colheita
corre
descobre
foge
herdade
luta
só ('sozinho')
traição

Este conjunto de palavras suscita algumas perplexidades e comentários. Com efeito, devido à sua alta frequência, surpreende que um adjetivo como “alegre” seja tão pouco familiar a estes alunos. Por outro lado, se o desconhecimento de vocábulos como “aborreçe” ou “castigado” é expectável, o mesmo não acontece com “alentejano”. De facto, neste caso, havendo nas aulas alguma informação sobre as regiões de Portugal e sobre os produtos portugueses, admitir-se-ia que o adjetivo fosse reconhecido. Ora, como, no mesmo contexto, o topónimo Alentejo se afigura familiar, poderá deduzir-se que os alunos não aplicam a formação de palavras implícita quando aprendem as nacionalidades.

Fora da lista da Tabela 9, há outros casos interessantes, por não atestarem o mesmo grau de dificuldade. Assim, a compreensão da palavra “aventureiro”, sublinhada somente por alguns alunos, poder-se-á justificar pela proximidade com as línguas materna ou aprendida(s), onde o vocábulo é muito semelhante: “aventurero” (em espanhol); “aventurier” (em francês); “adventurous” (em inglês); “Abenteurer” (em alemão). Um raciocínio idêntico poderá aplicar-se à palavra “taberna”, que obteve um baixo registo de incompreensão, havendo a possibilidade de o fundamentar pela analogia entre a língua-alvo e/ou as línguas maternas ou estudadas.

Com efeito, a proximidade linguística com o inglês (“tavern”), o francês e o alemão (“taverne”), o espanhol (“taberna”) é demasiado flagrante para não ser considerado um fator de legibilidade. Acresce ainda a possível influência da coocorrência entre “taberna” e “vinho” em “Numa noite vai a uma taberna. Bebe muito vinho.”

A seleção vocabular efetuada no processo de retextualização foi pensada em função das necessidades do texto e no conhecimento expectável em alunos de nível A1 e, também aqui, houve algumas surpresas, como, por exemplo, em relação à forma verbal “morre”, uma dificuldade que, de facto, não seria de estranhar, porque o verbo “morrer” não consta dos manuais de A1 onde, quando muito, é referido por oposição à data de aniversário (nascer *vs.* morrer).

Numa outra perspectiva de análise e tendo em mente a percentagem aconselhada por Hirsh e Nation (1992), a partir das 150 *headwords* identificadas nesta versão, estimaram-se 15, correspondendo aos 10% de palavras desconhecidas a admitir numa retextualização. Assim, contabilizando os alunos que assinalaram menos de 15 *headwords* (v. Tabela 10), continua a constatar-se uma enorme dificuldade na compreensão do texto, pois só a turma B de Erasmus e a do CALCPE se aproximam do nível de compreensão mencionado. O registo da turma A1+ exclui-se desta contagem, uma vez que, como se sabe, ela é constituída por hispano e italofalantes.

Tabela 10. Número de alunos que assinala menos de 15 *headwords* desconhecidas

Nível	Curso	Total de alunos	N.º de alunos que assinala menos de 15 <i>headwords</i>
A1	Curso de Férias	16	4
A1	Curso Intensivo de setembro	18	1
A1	Erasmus Turma A	38	8
A1	Erasmus Turma B	36	14
A1	CALCPE	7	3
A1+	Curso Intensivo de setembro	15	15
A2	Curso Intensivo de setembro	38	25

Pode, pois, dizer-se que, dada a imprevisibilidade do conhecimento lexical dos estudantes, é necessário baixar o nível quantitativo de palavras desconhecidas pelos alunos. E não se trata só de palavras de menor frequência, mas também de palavras que este universo de alunos não se reconhece. De facto, a segunda versão da retextualização de *O Senhor Ventura*

carece ainda de soluções de remediação, sejam elas a substituição lexical, a ilustração do texto ou a introdução de exercícios de compreensão.

Considerando agora o número de horas dos diferentes cursos e retomando a Tabela 1, importa proceder a duas análises, começando pela díade curso intensivo *vs.* curso semestral e passando depois para o binómio Erasmus *vs.* não Erasmus.

No primeiro confronto, o fator tempo é determinante e reflete-se num nível de compreensão superior por parte dos alunos do curso semestral, que têm 14 semanas com 18 horas de aulas, num total de 252 horas, por oposição às 3 semanas com cerca de 22 horas semanais, num total de 68 horas. Igualmente lógico é o elevado grau de compreensão da turma de hispanofalantes e italianos com registos de dificuldade muito residuais devido à proximidade entre a língua estrangeira e as respetivas línguas maternas.

Na segunda comparação, Erasmus *vs.* não Erasmus, esperar-se-ia que a exposição à língua dos alunos Erasmus favorecesse a aquisição de vocabulário de uma forma mais evidente. No entanto, a diferença é flagrante e dir-se-ia que, de facto, o ensino explícito da língua seria o fator realmente determinante da aprendizagem, conforme demonstra o número de lemas assinalado pelos alunos do CALCPE: 60 no CALCPE *vs.* 112/108 nas duas turmas Erasmus (v. Tabela 1). Porém, se regressar à análise da Tabela 10 e, por consequência, ao número de alunos que revela compreender 90% do texto (c. de 50% de estudantes), as diferenças entre Erasmus Turma B e CALCPE neutralizam-se, o que impede que a conclusão individualize, em exclusiva, um ou outro fator promotor de legibilidade da retextualização. Pelo contrário, o estudo aqui apresentado obriga a uma análise multifatorial em que importa também ponderar a influência das línguas materna e aprendida(s) e respetiva proximidade da língua-alvo.

3. Conclusão

Em conclusão, importa reter que, para a reflexão sobre os resultados da testagem da retextualização de *O Senhor Ventura*, em contextos de aprendizagem formal diversificados, foi relevante o percurso analítico que se desenvolveu partindo da observação das *headwords* desconhecidas – totalidade dos lemas e registo por grupo –, passando pela identificação do número de alunos que revela compreender 90% do texto, e terminando com o registo das características formais dos vários cursos de PLE (número de horas, motivações e objetivos). Se de entre os aspetos a reter para um futuro refe-

rencial a opção pelos hiperónimos é de fácil solução, as expectativas que as colocações criam são frequentemente contrariadas, pelo que este é um ponto que merece particular atenção. As dificuldades ou facilidades propiciadas por proximidades linguísticas só muito pontualmente podem ser consideradas, uma vez que estas retextualizações se destinam a estudantes de qualquer língua. Finalmente, num processo de retextualização que visa a introdução da leitura extensiva no ensino do Português Língua Estrangeira, cumpre encontrar soluções de remediação e desenvolver as atividades que acompanharão a retextualização, bem como a construção de um guia de boas práticas de abordagem do texto literário neste nível de aprendizagem.

Referências

- Allen, D. (2009). A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 37(4), 585-599.
- Bamford, J. (1984). Extensive Reading by Means of Graded Readers. *Reading in a Foreign Language*, 2(2), 218-260.
- Bowler, B. & Parminter, S. (2012). Series editor's view (2). In R. Day et al. (Eds.), *Bringing Extensive Reading into the Classroom*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Branco, C. (2013). *Amor de perdição*. Versão adaptada por Ana Maria Martins, para o nível A2. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Brown, J. D. (1993). What are the characteristics of natural cloze tests?, *Language Testing*, 10(2), 93-116.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting in context. In Huckin, T.; Haynes, M. & Coady, J. (Eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 3-23). Norwood, Estados Unidos da América: Alex Publishing Corporation.
- Costa, V. (2015). *O uso do texto literário no ensino de Português como Língua Estrangeira no nível A1* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Disponível em https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29101/1/Vera%20Costa_disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado.pdf.
- Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto, Portugal: Asa. Disponível em: <<http://www.dgicd.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>>.
- Crossley, S., Allen, D., McNamara, D. (2011). The readability and inuitive simplification: a comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*, 23 (1), 84-101.

- 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.
- Extensive Reading Foundation. Disponível em: <http://erfoundation.org/wordpress/>
- Freytag, G. (2015). *Freytag's Technique of the Drama: An Exposition of Dramatic Composition and Art*. Authorized Translation from the 6th German Ed. by Elias J. MacEwan. Chicago, Estados Unidos da América: Scott, Foresman.
- Grivel, C. (1973). *Production de l'intérêt romanesque. Un état du texte (1870-1880). Un essai de constitution de la théorie*. Haia/Paris: Mouton.
- Hill, D. R. (1997). Survey review: Graded readers. *ELT Journal*, 51(1), 57-81.
- Hill, D. R. (2001). Graded Readers. *ELT Journal*, 55(3), 300-324.
- 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* (pp. 86-108). Norwood, Estados Unidos da América: Alex Publishing Corporation.
- Laufer, B., Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- Machado, A., Fernandes, A., Costa, V. (2018). A literatura no ensino de português língua estrangeira. Discussão de um projeto. *Tejuelo*, 27(1), 5-20.
- Martins, A. (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.
- Nation, P. (1982). Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research. *RELC Journal*, 13(1), 14-36.
- Pinto, F. (2015). *Peregrinação*. Versão adaptada por Ana Maria Martins, para o nível B2. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Queirós, E. (2012). *A Cidade e as Serras*. Versão adaptada por Ana Maria Martins, para o nível B1. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Referencial Camões PLE (2017). Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>.
- Shakespeare, W. (n.d.). *The Tempest*. Text adaptation by Bill Bowler. Dominoes Starter. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press. Disponível em 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.
- Simensen, A. (1987). Adapted Readers: How are they adapted?, *Reading in a Foreign Language*, 4(1), 41-57.

- Simensen, A. (1990). Adapted texts: A discussion of some aspects of reference in texts. *Reading in a Foreign Language*, 6(2), 399-411.
- Swan, D. (adapt.) (1965). *King Henry. A story from Shakespeare*. Stage 1. Illustrated by Michael Jackson. Londres, Inglaterra: Longmans, Green and Co Ltd.
- Torga, M. (2007). *O Senhor Ventura*. (5ª ed.) Lisboa, Portugal: Dom Quixote [2ª ed. refundida 1985].
- Tweissi, A. (1998). The effects of the amount and type of simplification on foreign language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 191-204.

[recebido em 17 de outubro de 2018 e aceite para publicação em 27 de fevereiro de 2019]