

***A literatura no ensino de português língua estrangeira.
Discussão de um projeto***

Literature in Portuguese as foreign language teaching. A project discussion

Ana Maria Machado

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
anamacha@fl.uc.pt

Anabela Fernandes

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
anabelasf@fl.uc.pt

Vera Costa

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
veraluciacost@hotmail.com

DOI: 10.17398/1988-8430.27.5

Recibido el 6 de junio de 2017
Aprobado el 20 de noviembre de 2017

Resumo: O ensaio defende (i) o resumo simplificado de texto literário no nível de iniciação do ensino de Português Língua Estrangeira (ii) e a leitura extensiva neste nível de aprendizagem. Para isso, toma como referência os textos modificados de língua inglesa, discute os critérios a usar na retextualização, assim como analisa a situação da adaptação em Portugal e das ferramentas existentes para processo. No final, ilustra a reflexão teórica com um fragmento do resumo simplificado de *O Senhor Ventura*, de Miguel Torga (1943/1985), para o nível inicial, e termina com uma breve apresentação do projeto de adaptação de textos literários “Literatura no Ensino de Português Língua Estrangeira” (LEPLE).

Palavras-chave: Ensino De Português Língua Estrangeira; Literatura Portuguesa; *Graded Reading*; Resumo Simplificado.

Abstract: The essay argues (i) the use of simplified versions of literary texts in the first stage (Beginners Level) of Portuguese as a Foreign Language, (ii) as well as extensive reading at the same level. It takes the modified English language literary texts as criteria reference for this retextualization. It overviews the state of literary adaptation in Portugal and current tools for this process. This article ends with a didactic proposal of a simplified summary of *O Senhor Ventura* by Miguel Torga (1943/1985) for Beginners Level, and a brief presentation of the literary texts’ adaptation project “Literature in Portuguese Foreign Language Teaching” (LEPLE).

Keywords: Teaching Portuguese As A Foreign Language; Portuguese Literature; Graded Reading; Abridged Version.

1 . O projeto “Literatura no ensino de Português língua

estrangeira” (LEPLE) estuda o lugar da literatura no nível inicial do ensino de Português língua estrangeira¹, tendo sido pensado a partir da circunstância de professoras portuguesas, de Português Língua Estrangeira e de Literaturas de Língua Portuguesa como língua estrangeira. Acresce a nossa identidade europeia, no âmbito da qual foi fixado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, em 2001, com o objetivo de, através da aprendizagem da língua estrangeira, estimular uma cidadania comum. Esta é uma das razões pela qual nos referimos apenas ao Português europeu e aos escritores nacionais; o outro motivo prende-se com o elevado número de alunos que escolhem Portugal para aprender a língua. De todo o modo, o projeto é perfeitamente adaptável a outros países de língua oficial portuguesa.

A proposta de retextualização que vamos apresentar não pretende, de modo algum, excluir, do nível A1 (a designação usada na

¹ A partir daqui, PLE.

Europa correspondente à iniciação de aprendizagem da língua), o texto literário na sua integridade. Aliás, para que fique claro, começamos por fazer uma referência ao seu uso, para, no momento seguinte, nos centrarmos nos processos de retextualização, terminando com a apresentação de um fragmento da retextualização simplificada. O assunto é polémico, mas a nossa intenção é justamente discutir o recurso a esta modalidade de adaptação do texto literário.

2. De um modo geral, a bibliografia crítica que aconselha o recurso à literatura, ou não visa o nível A1, ou não tem em conta o nível do aprendente no seu primeiro contacto com o ensino formal da língua².

Vera Costa (2015), uma das coautoras deste estudo, trabalhou justamente *O uso do texto literário no ensino de Português Língua Estrangeira no nível A1*, na sua dissertação de mestrado, onde discutiu o lugar da literatura, sem adaptações, apresentando também propostas de exploração didáticas. Na sua tese, pretendeu evidenciar algumas das potencialidades associadas ao uso da literatura tanto no “desenvolvimento das competências linguísticas essenciais à comunicação básica no quotidiano dos aprendentes, como na exposição a conteúdos socioculturais relevantes”, favorecendo, em simultâneo, o gosto pela leitura literária e uma iniciação à educação literária em língua estrangeira (Costa, 2015: 4).

A defesa do uso do texto literário no contexto de PLE, num estágio de aprendizagem inicial, não está isenta de problemas que advêm, sobretudo, da dificuldade em encontrar textos literários adequados a alunos que não dominam proficientemente o Português. Claro está que, devido aos escassos conhecimentos (extra)linguísticos

² Rosa Sequeira (2013: 214), numa importante discussão sobre o exercício da competência intercultural que a literatura propicia, sugere que os poemas de Cassiano Ricardo (1947) (“Lua morta / Rua torta / Tua porta.”), e o “Madrigal tão engraçadinho” de Manuel Bandeira (1956) (“Teresa, você é a coisa mais bonita que eu vi até hoje na minha vida, inclusive o porquinho-da-Índia que me deram quando eu tinha seis anos.”) são, pela sua “simplicidade linguística”, adequados para os primeiros níveis de aprendizagem.

adquiridos no nível A1, os textos a que os alunos são expostos em contexto instrucional têm de ser breves e de fácil leitura. Por isso mesmo, a autora optou por pequenos poemas³ e por excertos narrativos⁴, tendo sido, por vezes, necessário proceder a algumas supressões. O critério da seleção respeitou a existência de sintonia entre o léxico destes textos e os temas da unidade curricular Língua Portuguesa, destinada a alunos Erasmus, e o predomínio das estruturas que são mais familiares aos alunos de nível A1, pois, no domínio da morfossintaxe, um dos obstáculos encontrados diz respeito ao “grau de complexidade das estruturas sintáticas, como a ordem das palavras e os tempos e modos verbais” (Costa, 2015: 43).

Ainda assim foi possível criar um *corpus* de textos literários não adaptados e adequados aos objetivos comunicacionais de um curso de PLE. Entenda-se que a leitura destes textos, no nível A1, não pretendeu ultrapassar a literalidade do sentido, pelo que se procuraram textos com um grau mínimo de inferencialidade e que pudessem ser lidos, independentemente dos sentidos ocultos e das conotações que densificam a tessitura textual. Transferindo a famosa expressão de Roland Barthes (1953), são textos ou trechos que “proporcionam, entre outros, um grau zero de leitura” (Costa, 2015: 44).

³ Sirva de exemplo, o poema “A correspondência biunívoca”, de Adília Lopes (2000: 73) que propôs a propósito do tema “descrição de pessoas (aspeto físico, partes do corpo e vestuário)” (Costa, 2015: 46-48): “A princesa tem um anel em cada dedo / tem um dedo em cada anel / tem mil anéis // a princesa tem um sapato em cada pé / tem um pé em cada sapato / tem mil sapatos // a princesa tem um chapéu em cada cabeça / tem uma cabeça em cada chapéu / tem mil chapéus // A princesa tem apenas o estritamente necessário / (espera a princesa o seu primeiro e milésimo filho?)”.

⁴ V.g., para o tema “rotinas diárias” (Costa, 2015: 52-53), um trecho do conto “Retrato de Mónica”, de Sophia de Mello Breyner Andresen (2006: 109-114): “Mónica é uma pessoa tão extraordinária que consegue simultaneamente: ser boa mãe de família, ser chiquíssima, ser dirigente da «Liga Internacional das Mulheres Inúteis», ajudar o marido nos negócios, fazer ginástica todas as manhãs, ser pontual, ter imensos amigos, dar muitos jantares, ir a muitos jantares [...], colecionar colheres do século XVII, jogar golfe, deitar-se tarde, levantar-se cedo, comer iogurte, fazer ioga, gostar de pintura abstrata, ser sócia de todas as sociedades musicais, estar sempre divertida, ser um belo exemplo de virtudes, ter muito sucesso e ser muito séria”.

O *corpus* do trabalho de Vera Costa contempla autores portugueses, na sua maioria, dos séculos XX e XXI – precisamente pela necessidade de preservar a sincronia linguística, evitando o ruído diacrónico, diastrático e diatópico –, num total de dezassete excertos ou poemas repartidos por onze escritores⁵. Deste modo, o aluno progride na aquisição/aprendizagem das competências linguísticas essenciais à comunicação na língua-alvo e, em simultâneo, é exposto a algumas das especificidades do uso da língua no registo literário⁶.

Com a retextualização de obras literárias para o nível A1 será possível dar mais um passo e proporcionar aos alunos de PLE momentos de leitura extensiva e autonomia de aprendizagem, sem negligenciar que, em termos de prática de leitura, o encontro com um texto compreensível promove tanto a capacidade de leitura, como a consciencialização de padrões gramaticais em contexto.

3. A retextualização de que temos vindo a falar poder-se-á definir como um processo de redução da complexidade linguística de um texto, procurando manter-se o sentido original.

De facto, no âmbito da aquisição da língua, a hipótese de Stephen Krashen (1985) defende justamente que o aluno aprende a língua quando o *input* é compreensível. Nesse sentido, a retextualização responderia à circunstância de o leitor ou o texto não reunirem os requisitos para um entendimento da mensagem (Bastin, 1993).

Assim, tendo em conta os diversos perfis linguísticos do estudante estrangeiro e as suas diferentes proficiências ao longo da aprendizagem de uma língua, a retextualização visa uma compreensão adequada, fluente e rápida, promotora da aquisição de léxico, do treino

⁵ A saber, Fernando Pessoa, José Régio, Sophia de Mello Andresen, José Saramago, Eugénio de Andrade, Alexandre O’Neil e Adília Lopes. A estes escritores juntam-se ainda, no jogo interativo Puzzle Literário, Luís de Camões, Almeida Garrett, Gonçalo M. Tavares e José Luís Peixoto.

⁶ V. *supra*, n. 3, a caricatura da princesa, em Adília Lopes, “A correspondência biunívoca”.

de estruturas já adquiridas e, conseqüentemente, da aprendizagem de uma língua.

Allen (2009) caracteriza estas abordagens de simplificação ora como intuitivas ora como estruturais. A perspectiva intuitiva, sendo a mais frequente (Crossley, Allen e McNamara, 2011; Simensen, 1987), é orientada pela experiência do autor enquanto aprendente de línguas e/ou professor de língua. Na abordagem estrutural, por seu turno, a modificação dependerá de palavras pré-definidas e de listas de estruturas, como é o caso da conceptualização de *graded readers*. Seja como for, a compreensão do texto literário em A1 exige sempre modificação de léxico e de sintaxe (Hill, 1997).

Os textos modificados de língua inglesa, a referência padrão na matéria, têm tido como fundamentação a extensão da frase e o número de palavras por frase. As publicações dos *graded readers* resultam precisamente dessa quantificação de vocabulário⁷. Como consequência, para autores como Bruce, Rubin e Starr (1981), este tipo de modificação textual relega para um plano subalterno aspetos como a coesão discursiva (presente na conectividade interacional, nos fatores discursivos de atribuição de foco e distribuição de tópicos), a inferência colocada no leitor, a complexidade conceptual, a tipologia discursiva e registo de língua, o número de itens lexicais novos e o conhecimento do mundo e de valores (Bruce, Rubin e Starr, 1981; Bernhardt, 1984; Davidson e Kantor, 1982).

Neste processo de retextualização, há ainda que ponderar a relação entre a aquisição não orientada de vocabulário e a leitura; nela sobressaem duas características dos textos modificados: a frequência no texto e a riqueza de pistas contextuais. Neste sentido, Coady (1993) defende que a aquisição de palavras desconhecidas ocorre quando os contextos predizem o significado das palavras. Outros fatores como o

⁷ A este propósito, *The Extensive Reading Foundation* ilustra a graduação de glossários lexicais (de famílias de palavras). Disponível em <http://www.erfoundation.org/erf/node/44>. Consultado em 30 de outubro de 2015.

reconhecimento de cognatos (Holmes e Ramos, 1993) e a saliência textual da palavra, isto é, a palavra cujo significado é essencial para a compreensão do texto (Brown, 1993), têm sido igualmente mencionados como potenciadores da aprendizagem lexical.

4. No caso específico da língua portuguesa não existem ainda glossários lexicais de nível. Isabel Leiria (2001) recorreu ao Português Fundamental (com 2217 entradas que cobrem o vocabulário mais frequente), para a caracterização de vocabulário disponível para uso na escrita, e o projeto AC/ DC Linguateca (Acesso a corpos/Disponibilização de corpos), que desenvolveu, permite o acesso às respetivas ocorrências. Como tal, no contexto português, julgamos poder contar apenas com o trabalho desenvolvido por Ana Martins (2011), no projeto “Processos de retextualização – textos modificados para leitura extensiva em português L2: produção, regulação, avaliação”. Na sua retextualização de três relatos de viagem⁸, registam-se processos como a substituição lexical, tendo em conta a produtividade do lema substituinte e a equivalência semântica para reintrodução de lema menos frequente; a alteração do plano enunciativo, de modo a minimizar construções subordinadas e formas verbais no conjuntivo e condicional; o recurso frequente a construções com sujeito animado e com traços de alta transitividade; a regulação de inferência sobre nexos interfrásicos e intersequenciais através de sequências que explicitam as implicaturas conversacionais, de relações de causa e efeito e de conhecimento do mundo.

Não obstante o trabalho desenvolvido por Ana Martins (2011), é a própria autora que afirma faltar investigação para determinar os fatores promotores da legibilidade de uma versão modificada para um dado nível de proficiência em língua.

⁸ Fizeram parte do projeto as obras: *A Mais Alta Solidão. O primeiro português no cume do Evereste*, 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).

É justamente para esse fim que se encaminha o nosso projeto. Não obstante a literatura possa oferecer uma multiplicidade de géneros textuais que contêm estilos, registos e diferentes níveis de dificuldade (Bronckart, 1997), sendo pertinente a sua presença ao longo da aprendizagem de uma língua, contrariando o frequente adiamento para os últimos níveis de proficiência, em termos linguísticos, há também textos que, pelo seu grau de complexidade, dificilmente podem ser compreendidos pelos alunos, carecendo, numa primeira fase, de uma intervenção modificadora e simplificadora, almejando a que, num futuro próximo, o aluno, marcado por esta memória literária, se abalance à leitura integral do texto.

Todavia, em relação ao nível A1, enfrentamos o vazio, pelo que a nossa sugestão assenta nos critérios da retextualização simplificada, mas acrescenta-lhe uma modalidade do resumo simplificado, isto é, controlado pelas exigências do nível de iniciação, distanciando-se, portanto, do resumo feito em língua materna. Deste modo, procuramos responder a um dos aspetos da teoria modal de Northrop Frye (2000: 52), em *Anatomy of criticism*. Considera o autor que todos os textos literários comportam um aspeto ficcional (o enredo) e um aspeto temático, que responde à pergunta “What’s the point of this story?”, ou seja, a ideia que o leitor apreende da história. Porém, na modalidade de retextualização que propomos, só se consegue responder à primeira componente, uma vez que, na contração do texto, se perde grande parte da ideologia e do ponto de vista do autor textual.

Além disso, uma vez que o resumo simplificado não expõe o aluno ao texto literário na sua integridade, para que ele possa ter um contacto mínimo, quase minimalista, com o idioleto do autor, acrescentamos ao resumo, um ou mais excertos brevíssimos que abram uma segunda janela para o seu conhecimento da língua literária da obra em causa. Desta maneira, respondemos também ao contacto direto com o texto literário na sua integridade, mas agora em melhores condições, porque foi previamente preparado pela leitura do resumo simplificado.

Do ponto de vista cultural, e uma vez que a aprendizagem de uma língua envolve a cultura da língua-alvo, tentámos ainda, por um lado, contrabalançar a aridez dos manuais e dos materiais de apoio, nomeadamente nos textos descontextualizados destinados aos conteúdos gramaticais, e, por outro, evitar a desmotivação que a aprendizagem pontual de aspetos culturais poderá provocar, uma vez que é frequentemente justificada com o falso bordão pedagógico do *já agora* ou a *propósito disto*. A este respeito, face à abordagem usual de conteúdos culturais, Alice Hadley (2001) sintetizou em quatro modalidades a reflexão de Vicki Galloway (1985):

1. The Frankenstein Approach, where we select random cultural activities.
2. The 4-F Approach, getting its name from Folk dances, Festivals, Fairs, and Food.
3. The Tour Guide Approach, where the emphasis is on monuments, rivers, and cities, and
4. The "By-the-way" Approach, where we use sporadic lectures or bits of behavior selected indiscriminately to emphasize sharp differences.

Procurando evitar estes estigmas, e ainda que careçamos de estudos que o possam aferir, cremos que o papel desempenhado pelo resumo simplificado de textos literários, enquanto produtos sociais, políticos e culturais de uma comunidade linguística se afigura inequívoco e consegue expor o aluno a conteúdos culturais de uma forma mais genuína.

Na nossa proposta de retextualização, tomamos como referência o programa de Língua Portuguesa I (Erasmus) da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, já utilizado na tese de Vera Costa⁹ e nele

⁹ A partir de Costa (2015: 80-82), seleccionámos o que se afigura mais relevante. Unidades temáticas: identificação e dados pessoais; letras, números, horas; caracterização física de pessoas, animais e objetos do quotidiano; caracterização psicológica de pessoas; rotinas diárias, lazer e tempos livres; a família (graus de parentesco) e habitação; comércio (preços, embalagens, quantidades); edifícios

destacamos a introdução progressiva à estrutura da frase complexa, pelo que, no nosso projeto, procuramos usá-la com parcimónia.

5. A opção pela novela *O Senhor Ventura* de Miguel Torga (1943/1985)¹⁰ foi determinada sobretudo pelo número de alunos asiáticos que procuram Coimbra. A novela oferece, ao aprendente de PLE, a possibilidade de contactar com o que o escritor designou “uma história portuguesmente verosímil”, de se confrontar com uma realidade migratória e cultural diversa da que caracteriza o Portugal de hoje, mas também de se aproximar dos autores do cânone escolar português. Nesta escolha, pesou também o facto de Miguel Torga ter vivido em Coimbra e de ter na cidade uma casa-museu que os estudantes estrangeiros podem visitar, aprofundando a sua relação com o autor.

O fragmento que apresentamos faz parte da retextualização que estamos a preparar e nele se atesta bem o nível de contração informativa e a quantidade de opções que é necessário operar:

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

urbanos e serviços públicos; localização espacial e geográfica (pedir e dar instruções); transportes e viagens; fazer e aceitar/rejeitar convites, agradecimentos; saúde e corpo humano; estudo e vida académica. Conteúdos gramaticais: classes de palavras (aspetos morfosintáticos): verbos: flexão no presente do indicativo, no pretérito perfeito simples, no pretérito imperfeito do indicativo e no imperativo (com formas supletivas do presente do conjuntivo); sintaxe: introdução à estrutura da frase complexa: orações coordenadas copulativas, disjuntivas, adversativas e conclusivas; orações subordinadas finais (não finitas, introduzidas por “para”), causais (finitas, introduzidas por “como” e “porque”), temporais (finitas, introduzidas por “quando”, “assim que”, “enquanto”).

¹⁰ A novela teve uma primeira edição em 1943 e uma segunda, refundida, em 1985. É sobre esta que trabalhamos.

desconhecido morreu. O Senhor Ventura foi **juogado** e foi castigado. Foi para Macau, na Ásia. Naquele tempo, Macau **era** uma província portuguesa¹¹.

Este trecho corresponde aos capítulos I a V, da I Parte e nele mantivemos a sequência cronológica das ações. Procurámos também evitar demasiada informação de forma a incentivar a leitura extensiva e a persistência na atividade. Com efeito, nesta fase de aprendizagem, a leitura extensiva não se compadece nem com grandes extensões de texto, nem com constantes verificações do léxico novo, mesmo que seja através de hiperligações.

Como dissemos antes, não pretendemos que o aluno se limite a um texto algo distante do original; por isso, selecionámos uma hipótese de excerto literário que possa funcionar como um apontamento, uma ponte para a escrita original do autor. Optámos pelo diálogo entre pais e filho no momento da despedida, porque, embora situado numa época remota, os nossos alunos terão vivenciado uma situação semelhante, não se antecipando grande dificuldade de compreensão. E se as falas finais deste fragmento do segundo capítulo oferecem alguns obstáculos, elas foram mantidas, justamente, para que o texto também possa ser estranhado, sensibilizando o aluno para a receção estética do texto literário.

— Adeus, meu filho!

— Adeus, minha mãe!

— Vê se tens juízo, se te portas bem, se respeitas os superiores e se comes...

— Fique sossegada.

Paaartida...

— Deite-me a sua bênção, meu pai (Torga, 2007:15).

6. A escassez de material literário retextualizado no ensino de Português de nível A1 está na origem do projeto “Literatura no Ensino

¹¹ Reduzimos os cinco capítulos da primeira parte a 70 palavras; para a primeira parte estão previstas cerca de 330 palavras, num total de 1000 para o resumo simplificado das três partes da obra, um número calculado em função do *graded reading* para A1. Sublinhamos a informação redundante e colocamos a negrito léxico e formas verbais eventualmente novos.

de Português Língua Estrangeira” (LEPLE). A equipa que o esboçou será naturalmente alargada a outros colegas e ex-alunos de pós-graduação, entretanto já contactados. Paralelamente, estão pensadas, e em vias de concretização, colaborações com colegas nacionais e estrangeiros que trabalham nesta área. A ser bem sucedido, o projeto LEPLE prestará um serviço relevante no espaço lusófono e poderá contribuir para o futuro do Português, enquanto língua policêntrica (Silva, 2015).

É, portanto, com base nos critérios expostos e nos exemplos de *graded reading*, que tencionamos trabalhar a partir de contos de autores do nosso cânone escolar (séculos XX–XXI) e retextualizá-los na forma de resumo simplificado.

“Nenhum problema tem solução. Nenhum de nós desata o nó górdio; [...] Para atingir a verdade faltam-nos dados que bastem, e processos intelectuais que esgotem a interpretação desses dados.”

Bernardo Soares/Fernando Pessoa, *Livro do Desassossego*

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.

Andresen, S. (2006). *Contos exemplares*. 36^a ed., Porto: Figueirinhas.

Barthes, R. (1997). *O grau zero da escrita*. Lisboa: Edições 70, [orig. francês de 1953].

Bastin, G. (1993). La notion d'adaptation en traduction. *Meta: Journal des traducteurs/ Meta: Translators' Journal*. 38 (3), 473-478.

Bronckart, J. P. (1997). Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. In Cantero, J. *et al.* (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Atas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 13-23). Barcelona: Universidade de Barcelona.

Bruce, B.; Rubin, A. e Starr, Kathleen (1981). Why readability formulas fail? *IEEE Transactions on Professional Communication*. Montreal. 24, 50-52.

Bernhardt, E. B. (1984). Towards an Information Processing Perspective in Foreign Language Reading. *The Modern Language Journal*. 68 (4), 322-331.

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. e Coady, J. (eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 3-23). Norwood NJ: Alex Publishing Corporation.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa. Consultado em 30 de outubro de 2015, em <http://www.dgidc.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>

Costa, V. L. A. (2015). *O uso do texto literário no ensino de Português como Língua Estrangeira no nível A1*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Dissertação de Mestrado. Consultado em 30 de outubro de 2015, em https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29101/1/Vera%20Costa_disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado.pdf

Crossley, S.; Allen, D. e McNamara, D. (2011). The readability and inuitive simplification: a comparison of readability formulas. *Reading in Foreign Language*. 23, (1), 84-101.

Davidson, A e Kantor, R. (1982). On the failure of readability formulas to define readable texts: a case study from adaptations. *Reading Research Quarterly*. 17, 187-209.

Day, R. R. *et al.* (s.d.). ERF Graded Reader Scale. In *The Extensive Reading Foundation. Promoting Extensive Reading in English as a Foreign Language*. Consultado em 30 de outubro de 2015, em <http://erfoundation.org/wordpress/graded-readers/erf-graded-reader-scale/>

Frankenberg-Garcia, A. *et al.* (1999). *Acesso a corpos de português: Projeto AC/DC* <http://www.linguateca.pt/ACDC/>

Frye, N. (2000). *Anatomy of criticism*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, Fifteenth printing, with a new Foreword [¹1957].

Galloway, V. B. (1985). *A Design for the Improvement of the Teaching of Culture in Foreign Language Classrooms. Project Proposal of the American Council on the Teaching of Foreign Languages*.

Hadley, A. O. (2011). Teaching for cultural understanding. In *Teaching Language in Context* (pp. 345-389). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

Hill, D. R. (1997). Survey review: Graded readers. *ELT Journal.Oxford*. 51 (1), 57-81.

Holmes, J.; Ramos, R. (1993). False friends and reckless guessers: observing cognate recognition strategies. In Huckin, T.; Haynes, M. e Coady, J. (eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 86-108). Norwood NJ: Alex Publishing Corporation .

Krashen, S. D.(1985). The Input Hypothesis. In *The Input Hypothesis. Issues and Implications* (pp. 1-32). London: Longman.

Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Consultado em 30 de outubro de 2015, em <http://cvc.institutocamoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/explorar-por autor.html?aut=1636> (edição *online* de 2001).

Lopes, A. (2000). *Obra completa*. Lisboa: Mariposa Azul.

Martins, A. (2011). *Processos de retextualização – textos modificados para leitura extensiva em português L2: produção, regulação, avaliação*.

Sequeira, R. (2013). A literatura na aula de língua estrangeira e a competência intercultural. *Revista de Estudos Literários*. Coimbra. 3, 211-229.

Silva, V. M. (2015). “Em busca de um cânone literário para a língua portuguesa”. Conferência apresentada no Congresso Língua Portuguesa: uma língua de futuro.

Simensen, A. M. (1987). Adapted readers: How are they adapted?. *Reading in a Foreign Language*. 4 (1), 41-57.

The Extensive Reading Foundation (2011). *Guide to Extensive Reading*. Consultado em 30 de outubro de 2015, em <http://erfoundation.org/wordpress/guides/>

Torga, M. (2007). *O Senhor Ventura*. 5.^a ed., Lisboa, Dom Quixote [2.^aed. refundida, 1985].