



Universidade de Aveiro
2016

Departamento de Educação e Psicologia

**ANA RITA
ROCHA MOREIRA**

**(DES)USOS DA LITERATURA - ANÁLISE
COMPARATIVA ENTRE MANUAIS DE INGLÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA DE EDITORAS
PORTUGUESA E INGLESA**



**ANA RITA
ROCHA MOREIRA**

**(DES)USOS DA LITERATURA - ANÁLISE
COMPARATIVA ENTRE MANUAIS DE INGLÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA DE EDITORAS
PORTUGUESA E INGLESA**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Noemí Pérez, Leitora de Espanhol no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Aos meus pais, por me darem a oportunidade de tornar o sonho realidade.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Carla Sofia Gomes Xavier Luís
Professora Auxiliar do Departamento de Letras, Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior

Prof.^a Doutora Noemí Pérez Pérez
Leitora no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Em primeiro lugar, aos meus pais, pelo esforço para me darem esta oportunidade.

À minha orientadora, Professora Doutora Noemí Pérez, por toda a disponibilidade e apoio, por todo o conhecimento partilhado e pelo rigor com que pautou este trabalho.

Ao Hugo, por acreditar mais em mim do que eu mesma.

À Beatriz e ao Tiago, pela amizade, cumplicidade e companheirismo que caracterizou todo o nosso percurso académico e que, certamente, se estenderá pela vida.

Por último, mas não menos importante, à Ana Paula, pela amizade e pelo apoio e sentido crítico perante este trabalho. Por ter sido um dos pilares mais sólidos ao longo da realização deste Relatório.

palavras-chave

Literatura; manuais escolares; ensino de Inglês Língua Estrangeira (ILE); potencialidades didáticas da literatura.

resumo

Sabemos que as noções de Língua e Cultura são indissociáveis e, deste modo, julgamos ser fulcral a integração desta no ensino de línguas estrangeiras. Acreditamos, por isso, nas potencialidades didáticas da Literatura no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que ela é parte integrante da Cultura. Tendo como suporte um conjunto de bibliografia especializada nestas temáticas, o presente Relatório propõe-se a perceber qual a presença e quais as finalidades da literatura nos manuais de Inglês Língua Estrangeira (ILE).

A análise documental foi o instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo, ao serem analisados dois manuais de ILE, um de editora portuguesa e outro de editora inglesa. Para proceder à exploração destes dados seguiu-se a análise de conteúdo, onde combinámos os métodos quantitativo e qualitativo. Os resultados obtidos com este estudo permitem-nos concluir que a literatura manifesta uma presença pouco significativa nos manuais analisados, sendo explorada, principalmente, através de atividades de compreensão escrita, visando, particularmente, o desenvolvimento das competências linguísticas.

keywords

Literature; textbooks; teaching English as a foreign language (EFL); didactic potentials of literature.

abstract

Having the notion that Language and Culture are inseparable, it's of the utmost importance to have them present in the teaching of foreign languages. Being Literature an integrant part of Culture, we believe in the didactic potential of its use in foreign language teaching.

Having consulted specialized bibliography as a base of resource on the issue, the present study seeks to understand the presence and finality of literature in the English as a Foreign Language (EFL) textbooks.

The documental analysis was the instrument used to collect data in this study, having been analysed two manuals of EFL, one of a Portuguese editor and another of an English editor. In order to analyse the data collected we examine the content along quantitative and qualitative approaches.

The results obtained from this study allow us to conclude that literature manifests a not significant presence in the analysed manuals and it seems to be explored mainly through activities of reading comprehension, focusing particularly the development of linguistic competences.

palabras llave

Literatura; manuales escolares; enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (ILE); potencialidades didácticas de la literatura.

resumen

Sabiendo que las nociones de Lengua y Cultura son indisociables, entendemos que es fundamental la integración de la última en la enseñanza de lenguas extranjeras. Siendo la Literatura parte integrante de la Cultura, creemos en sus potencialidades didácticas en el proceso de enseñanza- aprendizaje de lenguas.

Tras una búsqueda bibliográfica especializada sobre el tema, este trabajo se propone entender cuál es la presencia y cuáles son las potencialidades de la literatura en los manuales de Inglés Lengua Extranjera (ILE).

El análisis documental fue el instrumento de recogida de datos utilizado en el estudio, habiendo sido examinados dos manuales de ILE, uno de editora portuguesa y el otro de editora inglesa. Para el tratamiento de los datos analizamos su contenido, mediante la complementariedad de procedimientos cuantitativos y cualitativos. Los resultados obtenidos nos permiten concluir que la literatura está poco presente en los manuales de ILE analizados, siendo explotada, principalmente, a través de actividades de comprensión lectora que desarrollan, sobre todo, las competencias lingüísticas.

Índice

Índice de Abreviaturas.....	3
Índice de Tabelas.....	4
Índice de Gráficos.....	5
Índice de Figuras.....	5
Índice de Anexos.....	5
Introdução.....	7
Parte I – Enquadramento Teórico.....	9
1. Cultura e Literatura: conceptualização de conceitos.....	11
1.1. O que entendemos por Cultura?.....	11
1.1.1. Cultura <i>legitimada, essencial e epidérmica</i>	14
1.2. O conceito de literatura entre as culturas.....	17
1.3. O texto literário.....	18
1.3.1. Arquitextualidade, modos e géneros literários.....	21
2. A literatura na sala de aula de LE.....	22
2.1. A literatura como ferramenta didática: porquê?.....	23
2.2. Abordagens da literatura em sala de aula e tipologias de atividades didáticas.....	25
2.3. A literatura nos documentos reguladores do ensino de línguas.....	29
2.3.1. <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>	29
2.3.1.1. Atividades comunicativas em línguas.....	31
2.3.1.2. Competências do aprendente.....	33
2.3.2. <i>Programa de Inglês do Ensino Secundário</i>	36
3. O papel do manual escolar na aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira.....	37
3.1. Funções e contributos do manual escolar na aprendizagem de ILE.....	37
Parte II – Orientações Metodológicas.....	41
1. Orientações Metodológicas.....	43
1.1. Questão e objetivos de investigação.....	43
1.2. Instrumentos de recolha de dados.....	45
1.2.1. Corpus da análise.....	46
1.3. Metodologia de análise de dados.....	49
1.3.1. Análise de conteúdo.....	49
Parte III – Apresentação e Análise dos Resultados.....	53

1. Apresentação e análise dos resultados	55
1.1. Frequência	55
1.2. Autores e suas nacionalidades	59
1.3. Modos literários presentes.....	62
1.4. Situações de inclusão dos textos literários	64
1.5. Modos de inclusão do texto literário	65
1.6. Tipos de atividades e competências adjacentes aos textos literários	67
Considerações Finais	89
1. Conclusões do estudo	91
2. Limitações do estudo	94
3. Sugestões para investigações futuras.....	94
Referências Bibliográficas	97
Webgrafia	100
Anexos	103

Índice de Abreviaturas

ILE- Inglês Língua Estrangeira
LE- Língua Estrangeira
ELE- Espanhol Língua Estrangeira
QECRL- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
PO- Produção Oral
PE- Produção Escrita
CO- Compreensão Oral
CE- Compreensão Escrita
IO- Interação Oral
IE- Interação Escrita
MO- Mediação Oral
ME- Mediação Escrita
CG- Competências Gerais
CCL- Competências Comunicativas em Língua
CD- Conhecimento Declarativo
CCR- Capacidades e Competência de Realização
CEx- Competência Existencial
CA- Competência de Aprendizagem
CL- Competências Linguísticas
CS- Competência Sociolinguística
CP- Competências Pragmáticas
CM- Conhecimento do Mundo
CS- Conhecimento Sociocultural
CI- Consciência Intercultural
CPCR- Capacidades Práticas e a Competência de Realização
CICR- Capacidades Interculturais e a Competência de Realização
CLC- Consciência da Língua e da Comunicação
CCF- Consciência e as Capacidades Fonéticas
CEs- Capacidades de Estudo
CH- Capacidades Heurísticas
L- Competência Lexical

G- Competência Gramatical
 S- Competência Semântica
 F- Competência Fonológica
 OG- Competência Ortográfica
 OE- Competência Ortoépica
 ML- Marcadores Linguísticos de Relações Sociais
 RD- Regras de Delicadeza
 ESP- Expressões de Sabedoria Popular
 DR- Diferenças de Registo
 DS- Dialetos e Sotaques
 D- Competência Discursiva
 F- Competência Funcional

Índice de Tabelas

Tabela 1: Unidades do livro de texto do manual <i>Insight 10</i>	48
Tabela 2: Frequência de textos literários- <i>Xplore 10</i>	55
Tabela 3: Frequência textos literários livro de texto - <i>Insight 10</i>	57
Tabela 4: Frequência dos textos literários do livro de exercícios do <i>Insight 10</i>	58
Tabela 5: Autores e nacionalidades <i>Xplore 10</i>	59
Tabela 6: Autores e nacionalidades <i>Insight 10</i>	60
Tabela 7: Modos literários - <i>Xplore 10</i>	63
Tabela 8: Modos literários - <i>Insight 10</i>	63
Tabela 9: Situações de inclusão dos textos literários - <i>Xplore 10</i>	64
Tabela 10: Situações de inclusão dos textos literários – <i>Insight 10</i>	65
Tabela 11: Modos de inclusão dos textos literários - <i>Xplore 10</i>	66
Tabela 12 Modos de inclusão dos textos literários <i>Insight 10</i>	66
Tabela 13: Tipologias de atividades adjacentes aos textos literários - <i>Xplore 10</i>	69
Tabela 14: Competências desenvolvidas - <i>Xplore 10</i>	72
Tabela 15: Tipologias de atividades adjacentes aos textos literários - <i>Insight 10</i> Livro de Texto.....	75
Tabela 16: Competências desenvolvidas - <i>Insight 10</i> Livro de Texto	77

Tabela 17: Tipologias de atividades comunicativas adjacentes ao texto literário- <i>Insight 10</i> Livro de exercícios	80
Tabela 18: Competências desenvolvidas - <i>Insight 10</i> Livro de Exercícios.....	83

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Nacionalidades dos autores - <i>Xplore 10</i>	61
Gráfico 2: Nacionalidades dos autores – <i>Insight 10</i>	61
Gráfico 3: Atividades adjacentes aos textos literários - <i>Insight 10</i> Livro de exercícios	85

Índice de Figuras

Figura 1: Imagem explicativa da metáfora associada ao conceito de Cultura.....	16
--	----

Índice de Anexos

Anexo 1- The Star, <i>Xplore 10</i> , <i>Xplore Reading</i>	104
Anexo 2 - Unidade 2B, <i>Insight 10</i> , Livro de texto	107
Anexo 3 - Unidade 6D, <i>Insight 10</i> , Livro de texto	110
Anexo 4 - <i>Literature Insight 1</i> , <i>Insight 10</i> , Livro de exercícios.....	113
Anexo 5 - <i>Literature Insight 2</i> , <i>Insight 10</i> , Livro de exercícios.....	116

Introdução

A literatura sempre foi para nós uma companhia. Desde os primeiros anos e dos contos infantis, à adolescência e às obras de Roal Dahl, de Isabel Allende, de, até, J. K. Rowling e tantos outros autores portugueses, fomos cultivando uma relação de admiração e afeto com a literatura. De tal forma que, chegada a hora de ingressar no ensino superior, a nosso primeira e única escolha recaiu na licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, vertente de Inglês e Espanhol. A nossa formação superior inicial manifesta uma vasta componente cultural e literária, incidindo predominantemente na literatura em língua inglesa e espanhola. Desde cedo, percecionamos a leitura numa língua estrangeira como um meio de expandir, aprofundar e aperfeiçoar os conhecimentos sobre a mesma. Uma das razões pelas quais encaramos a literatura com profundo respeito foi a percepção da oportunidade que esta nos dá para conhecer diferentes realidades, diferentes pessoas, sociedades, tradições e culturas de uma maneira que, à exceção do contacto direto com as mesmas, nada mais nos dá. Enquanto estudantes de línguas também aprendemos a valorizar a literatura pela oportunidade de aprender mais e melhor, de observar a língua em folhas de papel, de a estudar naquela forma.

O presente estudo é motivado por esta percepção e visão da literatura como ferramenta ao serviço da língua, além do seu carácter de deleite e magnificência. Este Relatório de Estágio, intitulado “(Des)Usos da Literatura- Análise Comparativa entre Manuais de Inglês Língua Estrangeira de Editoras Portuguesa e Inglesa” pretende compreender qual o papel atribuído à literatura nos manuais que definimos para o *corpus* da análise. Pretendemos indagar se a literatura é, realmente usada na aula de Inglês Língua Estrangeira (ILE), ou se, ao contrário, se encontra em desuso.

Desta forma, a questão de investigação que orienta o nosso estudo é a seguinte: *Qual a presença e quais as finalidades dos textos literários nos manuais de ILE de editoras portuguesa e inglesa?* Os macro- objetivos deste estudo são dois: por um lado, pretendemos perceber se a literatura é, de facto integrada nos manuais de ILE e, se o for, que literatura é esta, a que modo literário pertence, a que autores, de onde provém e de que forma é incluída no manual. Por outro lado, também é nosso propósito compreender que tipo de atividades são desenvolvidas em torno destes textos e, finalmente, que competências são trabalhadas através da literatura.

Depois de apresentadas as motivações que levaram à escolha da temática e as questões e objetivos investigativos, passamos à apresentação da estrutura deste relatório. Assim, o primeiro capítulo traduz-se no enquadramento teórico. Começamos por apresentar uma reflexão sobre as noções de Cultura e Literatura e por conjecturar a dimensão que esta última ocupa na primeira. Ainda sobre o texto literário, trataremos de explicar as suas características, bem como os modos e géneros existentes. De seguida, abordaremos as razões pelas quais a literatura deve ser incluída no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), bem como algumas das formas de proceder a esta inclusão. Posteriormente, analisaremos o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) e o *Programa de Inglês do Ensino Secundário*, no sentido de averiguar quais as recomendações emanadas em relação à literatura por estes documentos reguladores do ensino a nível europeu e nacional, respetivamente. No caso do QECRL, procederemos a uma sucinta resenha das atividades comunicativas e das competências do aprendente por aquele descritas, uma vez que, posteriormente, estas serão integradas nas categorias de análise do *corpus*. Por fim, elaboraremos uma breve contextualização do papel do manual na sala de aula de ILE.

O segundo capítulo deste relatório apresenta as orientações metodológicas e a contextualização do projeto de investigação. Em primeiro lugar são apresentados a questão e os objetivos de investigação, tal como os instrumentos de recolha de dados utilizados e o *corpus* da análise. De seguida, expõem-se as metodologias da análise, que focarão mais detalhadamente a análise de conteúdo.

Finalmente, no terceiro capítulo serão apresentados e analisados os resultados obtidos que serão dispostos pelas categorias de análise. Desta forma, começaremos por observar a frequência com que os textos literários são incluídos nos manuais, e quais os autores e nacionalidades mais presentes. Em seguida, são analisados quais os modos literários mais presentes, bem como as situações e modos de inclusão dos textos literários. Por fim, trataremos de compreender quais os tipos de atividades adjacentes aos textos literários mais frequentemente utilizados, assim como quais as competências descritas no QECRL desenvolvidas através das mesmas.

Para terminar, tecemos algumas considerações finais, onde enunciamos as principais conclusões e limitações do estudo e sugerimos algumas propostas para investigações futuras que possam completar e acrescentar algo a este trabalho.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Cultura e Literatura: conceptualização de conceitos

1.1. O que entendemos por Cultura?

O termo *cultura* é, sem dúvida, um dos mais árduos e trabalhosos conceitos a definir. Será, até, verdadeiramente possível definir este conceito tão amplo? Vários foram aqueles que ao longo dos séculos estabeleceram diversos significados e definições para este termo.

Começamos pela pesquisa da palavra *cultura* no *Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* da Porto Editora. O resultado foi o seguinte:

“**cultura** [kuɫ' ture] nome feminino. **1.** Ação de cultivar a terra. **2.** Produto do cultivo da terra. **3.** Conjunto das técnicas necessárias para obter do solo produtos vegetais para consumo; agricultura. **6.** Desenvolvimento de certas faculdades através da aquisição de conhecimentos; educação. **7.** Conjunto dos conhecimentos adquiridos que contribuem para a formação do indivíduo enquanto ser social; saber. **8.** Conjunto dos costumes, de instituições e de obras que constituem a herança de uma comunidade ou grupo de comunidades. **9.** Sistema complexo de códigos e padrões partilhados por uma sociedade ou um grupo social e que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte de uma vida individual e coletiva dessa sociedade ou grupo.”¹

Pudemos constatar que esta é uma palavra com inúmeras definições, um vocábulo apenas para uma imensidão de conceitos e ações. Mas vejamos a primeira definição: “1. Ação de cultivar a terra”. A origem da palavra *cultura* remonta ao verbo latino *colere*, que “pode significar tudo, desde cultivar e habitar até prestar culto e proteger.” (Eagleton, 2003, p. 12). Este é o conceito primordial da palavra, mas os pontos seguintes da definição já se reportam a outras vertentes da cultura, distanciadas em alguns séculos do termo latino que lhe deu origem.

É no século XVI, em França, que se começa a considerar a cultura não apenas como “um estado (o da coisa cultivada), mas [como] uma acção, a saber o facto de se

¹ *Cultura in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cultura>. Acesso em 23/12/2015

cultivar a terra.” (Cuche, 2003, p. 31). No entanto, esta percepção não foi intensamente desenvolvida até ao século XVIII, quando, de acordo com Cuche (2003, p. 31), o termo “*culture*” se introduz no Dicionário da Academia Francesa e começa a ser usado para designar a formação e a educação do espírito. Desta forma, começa a falar-se de “pessoa culta”, ou de “pessoa que tem cultura”, aquele cujo espírito foi cultivado por meio da educação, surgindo, assim a oposição entre “natureza” e “cultura” (Cuche, 2003, p. 32). Esta oposição de conceitos foi fulcral para os filósofos e pensadores do século das Luzes, pois estes percecionavam cultura como “a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade”, que estava “associada às ideias de progresso, de evolução, de educação” (Cuche, 2003, p.32).

Ainda de acordo com Cuche (2003, p. 32), no mesmo século e no mesmo país, surge um novo conceito que adquire mais popularidade junto do povo francês que a própria “*culture*”: o conceito de “*civilisation*”. Os vocábulos, apesar de refletirem a mesma raiz em termos de conceção, evidenciam uma diferença: a “cultura” trata do âmbito individual, enquanto “civilização” se ocupa do progresso coletivo, sendo “civilização” definida como “um processo de melhoramento das instituições, da legislação, da educação.” (Cuche, 2003, p. 33).

Ainda no século XVIII, surge, na Alemanha, um outro conceito: *Kultur*. Aquando da sua aparição, apresentava-se como uma tradução do termos francês *culture* para a língua alemã. No entanto, devido à popularidade do termo junto da burguesia intelectual alemã, este evolui rapidamente, adquirindo novos contornos. (Cuche, 2003). Assim, por influência destes intelectuais, a noção *Kultur* distancia-se da vertente espiritual da sua precedente *culture*. Se esta última já se opunha à “*civilisation*” francesa, a *Kultur* vai intensificar essa oposição, definindo um confronto entre “dois sistemas de valores” (Cuche, 2003, p. 34). Por um lado, “tudo o que releva do autêntico e contribui para o enriquecimento intelectual (...) será considerado como relevando da cultura” enquanto “o que é apenas brilhante aparência, ligeireza, requinte superficial, pertencerá à civilização.” (Cuche, 2003, p. 34)

Os conceitos de *cultura* e *civilização* continuam a apresentar-se opostos até finais do século XIX, quando, em 1871, o antropólogo britânico Edward Tylor define, pela primeira vez, o conceito de *cultura*:

“*Cultura* ou *civilização*, no sentido etimológico mais lato do termo, é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito,

os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.” (citado em Cuche, 2003, p. 40)

Este foi o primeiro intento de reunir os dois termos numa única definição, e Tylor incorpora-lhe uma característica fundamental: a transmissibilidade. Através de alguns termos usados para a definição - *costumes*, *crenças* - podemos distinguir a presença e a importância da transmissibilidade na *cultura*.

Já Franz Boas, no século passado, adiciona uma outra característica fundamental a este conceito que vimos a trabalhar: a unicidade. O referido autor rompe com a ideia da cultura universal, alertando para o facto de cada cultura ser uma cultura, singular em si, com contornos distintos, devendo ser estudada tendo em conta o seu contexto histórico e social (Melo, 2012).

Através desta breve contextualização histórica do conceito de *cultura*, é perceptível a mutabilidade e polivalência do mesmo. A *cultura* foi sempre um tema gerador de controvérsia por parte de quem a estuda, devido à sua amplitude e versatilidade e também dependendo da perspectiva com que para ela olhamos.

Dirigimos agora a nossa atenção para a noção hodierna do termo e, tal como no passado, são várias as interpretações. Consideremos o que diz Browne (2008, p. 31):

“The term ‘culture’ refers to the language, beliefs, values and norms, customs, dress, diet, roles, knowledge and skills, and all the other things that people learn that make up the ‘way of life’ of any society. Culture is passed on from one generation to the next through the process of socialization”.

O autor destaca aqui um novo aspeto que integra a *cultura*, e que ainda não se incluía nas definições dadas anteriormente: a língua. Esta é, de acordo com Browne, parte fulcral da cultura da sociedade. A língua e a comunicação assumem um papel imprescindível na transmissão da *cultura* “from one generation to the next” (Browne, 2008, p. 31).

Sobre esta conexão entre língua e cultura, Miquel (2004a) afirma que “la cultura que está ligada indisociablemente a la lengua es una zona de intersección común a todos los hablantes de esa lengua, la zona en que las variables individuales carecen de importancia, la zona de lo compartido, de lo contextualizado” (s/p). Lourdes Miquel e Neus Sans (2004) denominam esta cultura, que está tão intimamente ligada à língua, de

“cultura con ce minúscula”, cunhando também os termos “Cultura con ce mayúscula” e “Kultura con K” para distinguir e, de certa forma, categorizar este tão amplo conceito.

São estes termos cunhados por Miquel e Sans (2004) que exploraremos no apartado seguinte, no sentido de melhor percebermos como é entendida atualmente a *cultura*, mais especificamente, no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.1.1. Cultura *legitimada*, *esencial* e *epidérmica*

Nos finais do século XX, Lourdes Miquel e Neus Sans categorizavam o conceito de cultura de forma tripartida: a Cultura com “C” maiúsculo, a cultura com “c” minúsculo e a Kultura com “K”. Mais tarde, estes termos sofreram uma alteração, passando a falar-se de “cultura legitimada”, “cultura essencial” e “cultura epidérmica”, respetivamente. (Miquel, 2004b, p. 516). Esta repartição resulta numa tentativa de facilitar a compreensão da noção de cultura.

Tomando como ponto de partida a *cultura legitimada*, ou cultura com “C” maiúsculo, de acordo com a sua denominação primária, pode dizer-se que se trata da “mais culta” das três. A sua designação anterior fizera reslumbrar a ideia de que era a mais importante das três categorias criadas por Miquel e Sans. No entanto, como não era essa a ideia que as autoras queriam que perdurasse, Miquel decidiu alterar a denominação, passando a referir-se a esta como *cultura legitimada*, que não é património de todos os falantes de uma língua, de um povo, mas uma cultura de minorias.

Nesta categoria cabem as formas mais eruditas de cultura de um determinado povo ou comunidade, em suma o seu “produto cultural”, onde cabe o saber académico, a literatura, a história, a arte (pintura, escultura, arquitetura, música) e os nomes que, por criarem tais peças culturais, escaparam à erosão do tempo, conquistando a imortalidade. A *Cultura* não é, de todo, transversal a todos os membros de uma sociedade, pois o seu alcance vai depender muito de indivíduo para indivíduo, de acordo com a sua curiosidade, interesse, mas também como o seu nível social e de educação.

A cultura *esencial*, anteriormente designada de *cultura con minúscula*, é a mais importante das três categorias. A razão pela qual Miquel decidiu redefinir os nomes das mesmas reside neste grupo, pois a forma mais importante da cultura não devia ser vista como algo com letra minúscula, se não como algo essencial. De acordo com Miquel

(2004b, pp. 516-518), a cultura *esencial* é tudo aquilo que é indispensável para fazer de uma pessoa membro de uma determinada comunidade. Deste modo, é possível afirmar que todas as informações e conhecimentos partilhados por um grupo de indivíduos da mesma cultura diz respeito à cultura *essencial*. Esta é aquele conhecimento cultural inerente e implícito em cada um dos nativos de uma determinada cultura, que não se encontra escritos nos livros, mas que necessitamos quotidianamente para interagir adequadamente em sociedade. Esta faceta da cultura apresenta-se “directamente relacionada con la lengua (...) [su] conocimiento permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje” e, além disso, é nesta categoria que “residen los elementos que hacen que actuemos como españoles, como franceses o irlandeses” (Miquel, 2004b, p. 516). É nesta vertente da cultura que se encontra muito daquilo que somos e pensamos, é aqui que encontramos as nossas “creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparten la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas” (Miquel, 2004b, p. 516). Tudo aquilo que somos enquanto seres sociais e culturais cabe na cultura *esencial* e é por isto que esta se afirma como a mais importante das três.

Por último, apresenta-se a cultura *epidérmica*, ou de acordo com a designação anterior, a “kultura com k”. De acordo com Miquel (2004b, p. 517), esta refere-se a todos os desvios e diferenças em relação à cultura *standard*, isto é, os conhecimentos que incorporam esta *kultura* não são partilhados por todos os outros membros da sociedade, mas apenas por uma minoria. Essa minoria pode ser, por exemplo, etária: os adolescentes que, por vezes, surgem com termos novos para designar determinada atividade ou o calão e a linguagem que utilizam entre eles. Estas manifestações *kulturais* não perdurarão durante muito tempo, pois com o crescente e permanente contacto com a cultura *esencial*, estes traços diferenciados acabam por dissipar-se.

Apesar desta divisão tripartida do conceito mais amplo de *cultura*, estas categorias não funcionam de todo como “gavetas”, pelo contrário. As “três culturas” abordadas não funcionam isoladas entre si, na verdade complementam-se, como podemos verificar pelas palavras de Miquel e Sans (2004): “no nos estamos refiriendo a compartimentos estancos ya que, en bastantes ocasiones, la 'Cultura con mayúsculas' y la 'kultura con k' van a revertir en el cuerpo central de la cultura, engrosando la zona de lo compartido por todos” (s/p). Assim, e de acordo com Menezes (2014), o indivíduo mais rico culturalmente é aquele que compreende mais conhecimentos da cultura *legitimada*, *esencial* e *epidérmica*, a saber: “la primera se refería a los productos sancionados por la sociedad; la segunda, a

la cultura de lo cotidiano; y la tercera, a aquella cultura más marginal, más ceñida a la moda y a las minorías" (Miquel, 2004b, p. 515)

Com o intuito de melhor explicar estes três conceitos, Miquel (2004b, p. 516) utiliza uma metáfora que visiona a cultura como um tronco de uma árvore cortado. Se cortarmos uma secção de um tronco de uma árvore, obtemos algo muito semelhante ao que podemos observar na Figura 1.

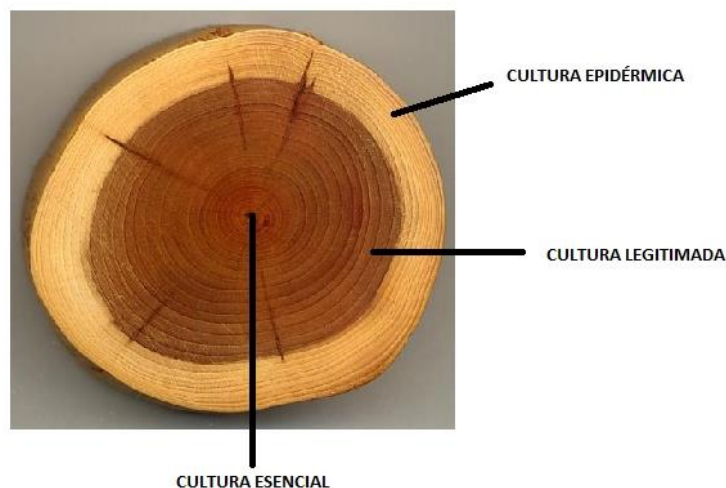


Figura 1: Imagem explicativa da metáfora associada ao conceito de Cultura.
Fonte própria

A autora explica que a cultura, no seu sentido mais lato é metaforizada pelo tronco no seu todo. A parte mais central deste tronco, por onde “transcurre la savia que lo nutre” (Miquel, 2004b, p. 516) será a cultura *esencial*.

Um pouco mais distanciada do “coração” do tronco encontramos a cultura *legitimada*, que, tal como a representação transparece, já não é tão essencial para que o tronco e a árvore se mantenham vivos. Por último, a cultura epidérmica ocupa a parte mais fina e volátil do tronco, mais frágil e mais sujeita a variações.

1.2. O conceito de Literatura entre as culturas

O conceito de *Literatura* apenas adquiriu os contornos que lhe conhecemos nos dias de hoje em meados do século XVIII, até aí o conceito de literatura designava “o saber, o conhecimento, as artes e as ciências em geral.” (Lopes, 2010, p. 1). Mas afinal, como podemos definir literatura? Eagleton (2006, p. 12) afirmou que “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido”. Já René Wellek e Austin Warren consideram que uma das respostas a esta questão “consiste em definir a ‘literatura’ como tudo o que se encontra em forma de letra” (citado em Lopes, 2010, p. 5). Ainda numa tentativa de conceptualização, Tzvetan Todorov afirma que:

“Genericamente, a arte é uma imitação diferente segundo o material que utiliza; e a literatura é imitação pela linguagem, tal como a pintura é imitação pela imagem (...) a literatura é uma ficção: eis a sua primeira definição estrutural” (citado em João, 2010, p. 5)

Tomando a conceptualização de Wellek & Warren, em que a literatura é “tudo o que se encontra em forma de letra”, questionamos então se todo o texto é literatura. Sobre isto, Eagleton (2006) adianta a classificação da literatura como “um discurso ‘não-pragmático’; ao contrário dos manuais de biologia e recados deixados para o leiteiro, ela [a literatura] não tem nenhuma finalidade prática imediata, referindo-se apenas a um estado geral de coisas” (p. 11). No entanto, o autor, de imediato, contrapõe que “mesmo considerando que o discurso ‘não-pragmático’ é parte do que se entende por *literatura*, segue-se dessa ‘definição’ o fato de a literatura não poder ser, de fato, definida ‘objetivamente’” (Eagleton, 2006, p. 12).

Ainda de forma a perceber o conceito de literatura, de uma forma mais simples e pragmática utilizado nos dias de hoje, foi realizada uma pesquisa no *Dicionário Online da Porto Editora*, o resultado foi o seguinte:

1. Arte de compor obras em que a linguagem é usada esteticamente, procurando produzir emoções no recetor.
2. Conjunto de produções literárias de um país ou de uma época.

3. Produção escrita relativa a determinado setor do conhecimento (literatura médica, literatura química, literatura jurídica).”²

Como podemos verificar, o conceito *literatura* é deveras polissémico. A primeira definição que nos é apresentada fala-nos da literatura enquanto arte onde a linguagem estética assume um lugar importante, ou seja, onde a linguagem literária é privilegiada. Ousamos supor que, talvez, esta primeira definição caiba no conceito de Eagleton (2006), da literatura como discurso “não-pragmático”, e ainda no conceito de Todorov: a literatura como ficção.

Já na segunda definição revisitamos o trabalho de Silva (1993), quando este afirma que “o lexema *literatura* [pode] significar também o conjunto da produção literária de um determinado país, (...) cada país possuiria uma literatura com caracteres próprios, uma literatura que seria expressão do espírito nacional” (p.7). Nesta afirmação de Silva é possível desvendar a relação entre literatura e cultura e a conexão entre ambas, uma vez que a literatura é parte integrante da cultura de um país e é um fator relevante “a ter em conta para se definir a natureza peculiar de cada nação” (Silva, 1993, p. 7).

Já a terceira definição defende um significado para o termo *literatura* um pouco diferente dos dois anteriores. Supomos que esta terceira definição queira referir-se “aos manuais de biologia e recados deixados para o leiteiro” de Eagleton, ou, de acordo com Silva, trata-se da “Bibliografia existente acerca de um determinado assunto” (Silva, 1993, p. 7).

Analisando, então, estas três definições percecionadas pelo *Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico da Porto Editora* e tendo em conta as definições dos autores citados, podemos verificar nas mesmas a clara distinção entre textos literários e textos não literários, que passaremos de seguida a tratar.

1.3. O texto literário

Lopes (2010, p. 7) distingue “dois valores fundamentais” presentes na obra literária: “o valor de significado – semântico; o valor formal – de expressão linguística”. Ainda sobre este conceito, Menezes, citado pela mesma autora, afirma que “o valor do

² *Literatura in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/literatura>. Acedido em 05/01/2016.

significado está essencialmente radicado na ficção, no suceder fictício; o valor da expressão está essencialmente radicado na linguagem. Sem intenção estética aplicada à linguagem não existe literatura, porque não há dimensão artística” (Lopes, 2010, p. 7). É possível já perceber alguns dos termos que distinguem os textos literários, dos não literários. Recorrendo ao *E- Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*, neste é possível perceber que:

“ (1) Tradicionalmente, o texto literário distingue-se do texto das ciências da história, da filosofia, da psicologia, sociologia, etc. Contudo, caracteriza-o um campo de acção criativa (...). (2) O texto literário é ao mesmo tempo igual a todos os outros (em termos de forma e estrutura) e diferente de todos (pela linguagem); é ao mesmo tempo igual a todos os outros (em termos de uso de uma linguagem) e diferente de todos (pela procura de uma forma e estrutura peculiares); é ao mesmo tempo igual a todos os outros (em termos de forma e estrutura e uso da linguagem) e diferente de todos (em termos de forma e estrutura e uso da linguagem). (...) (3) O texto literário não é um registo linguístico efémero, pois tem por objectivo ser preservado na tradição oral e/ou escrita. Neste sentido, é intemporal. (...)”³

De forma sucinta, podemos dizer que os textos literários são os que cabem dentro do termo *cultura*, por todas as características citadas acima; já os textos não literários são todos os outros que ficam no rebordo da *cultura*, tendo, normalmente, como principal objetivo o de informar.

Segundo Jonathan Culler (1999), o conceito é de tal forma complexo de definir que seria “tentador desistir e concluir que a literatura é o que quer que uma dada sociedade trata como literatura – um conjunto de textos que os árbitros culturais reconhecem como pertencente à literatura” (p. 29). No entanto, não satisfeito com essa definição, Culler (1999), na sua obra, reflete sobre o conceito e aponta três traços importantes na caracterização do texto literário: a literariedade ou linguagem literária, a ficção e a intertextualidade.

Sobre o primeiro, Reis (2001) declara que escrever literatura é um ato intencionalmente estético, em que o próprio autor é o primeiro a reconhecer-lhe a sua literariedade. O mesmo autor caracteriza a escrita literária como uma “prática dotada de

³ *Texto literário in E- Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6007/texto-literario--texto-nao-literario/>. Acedido em 06/01/2016

um certo índice de especificidade técnica” (Reis, 2001, p. 106) que, no entanto, não implica uma “classificação hierárquica da linguagem literária (designadamente, postulando-a como linguagem qualitativamente superior a outras linguagens)” (Reis, 2001, p. 106). Nas palavras de Culler (1999), a linguagem literária é aquela que permite criar uma relação complexa entre os diversos componentes do texto. Esta literariedade é perceptível pela organização da linguagem, o que torna a “literatura distinguível da linguagem usada para outros fins” (Culler, 1999, p. 35).

O texto literário apresenta uma natureza ficcional, muitas vezes designada pelos estudiosos da literatura de *fingimento literário*⁴. Segundo Reis (2001), este fingimento teve origem no termo latino *fingere* que significa *plasmear* e *formar*, não estando relacionado com o significado mais depreciativo do verbo *fingir*. O fingimento literário assume-se como uma “modelação estético- verbal” (Reis, 2001, p. 170) que Genette, citado por Reis (2001), percebe como “um enunciado de ficção [que] não é verdadeiro nem falso (mas apenas, teria dito Aristóteles, ‘possível’)” (Reis, 2001, p. 172). Esta visão de Genette introduz outro conceito que pode também ser um elemento caracterizador do texto literário: a verosimilhança. A ficção permite criar novos mundos, enquanto a verosimilhança estabelece a relação entre esse mundo e realidade e é responsável por tornar os mundos ficcionais em mundos possíveis. Além disso, Culler (1999) afirma, ainda, que o carácter ficcional da literatura permite deixar “a relação da obra com o mundo aberta à interpretação” (p. 39) do leitor.

A intertextualidade assume-se como outro elemento distintivo da obra literária. Recorrendo à metáfora criada por Julia Krsiteva, citada por Reis (2001), podemos olhar o texto literário como um “mosaico de citações” (p. 184), construído com influências e semelhanças a outros textos, sendo esta noção conhecida como *intertextualidade*. De acordo com a visão de Culler (1999), a literatura é uma “prática na qual os autores tentam fazer ou avançar, ou renovar a literatura e, desse modo, é sempre implicitamente uma reflexão sobre a própria literatura” (p. 41). O mesmo autor termina afirmando que o conceito de intertextualidade não se assume um elemento definidor do carácter literário de um texto, mas antes como uma “colocação em primeiro plano de aspetos do uso da linguagem e de questões sobre representação que podem também ser observados em outros lugares” (Culler, 1999, p. 41).

⁴ (Reis, 2001, p. 171)

1.3.1. Arquitextualidade, modos e géneros literários

Seguindo os ensinamentos de Carlos Reis (2001), o conceito de arquitextualidade designa “uma propriedade ou um conjunto de propriedades articuladas entre si” (p. 229), que permitem notar semelhanças existentes entre textos. Assim, a arquitextualidade é compreendida como “um tipo particular de relação transtextual” (Reis, 2001, p. 230) que define um conjunto de categorias que delimitam a especificidade de um texto singular. A arquitextualidade observa-se de forma mais patente nos modos e géneros literários, matéria que passamos de seguida a tratar.

Os modos e géneros literários são, segundo Reis (2001), “categorias teóricas fundamentadas e epistemologicamente legítimas” (p. 234) que não devem ser entendidas como “postulações normativas e de certa forma autoritárias” (Reis, 2001, p. 235). A definição destes dois termos revela-se complexa e controversa, gerando discussão entre variados autores ao longo dos tempos. Hodiernamente, os modos literários apresentam carácter tripartido, falando-se num “sistema triádico de referência modal” (Reis, 2001, p. 239) constituído por três categorias: a narrativa, a dramática e a lírica.

De acordo com Silva (1993), os “modos literários, na sua invariância, articulam-se polimorficamente com os textos literários concretos e individualizados pela mediação géneros literários” (p. 390). Os géneros literários são categorias históricas e transitórias sujeitas a erosão procedente da evolução literária, sendo, assim, de natureza instável. (Reis, 2001, pp. 246- 247). O esquema apresentado de seguida permite uma melhor perceção e visualização dos modos literários e alguns dos géneros adjacentes aos mesmos.

Narrativo	Lírico	Dramático
Epopéia; Romance; Conto; Novela.	Écloga; Elegia; Epigrama; Ditirambo; Madrigal; Hino; Epitáfio; Ode; Canção.	Tragédia; Comédia; Farsa; Tragicomédia; Auto.

É possível afirmar que estas categorias literárias representam uma grande fatia da *Cultura Legitimada*, abordada no tópico anterior, que se encontra “etiquetada socialmente como producto “cultural”: arte y literatura (muy especialmente literatura)” (Miquel & Sans, 2004, s/p).

Agora, um pouco mais familiarizados com o conceito de literatura, vejamos no apartado seguinte as razões, as formas e os benefícios de recorrer ao texto literário no processo de ensino- aprendizagem de uma LE.

2. A literatura na sala de aula de LE

Durante várias décadas, a literatura desempenhou um papel principal no ensino de uma LE. Tal como afirmam Mackay, Barkman & Jordan (1979), os métodos de ensino mais tradicionais privilegiavam as formas escritas da linguagem, acabando por negligenciar a oralidade. No princípio dos anos 70, surge como reação a esta abordagem e influenciado pelo *behaviourismo* e pelo estruturalismo linguístico, o Método Audiolingual (Mackay, Barkman & Jordan, 1979). Este método entusiasta da prática repetitiva, altera o foco de estudo para as competências de produção e compreensão orais, desprezando as da escrita.

O panorama das metodologias de ensino das LE sempre se apresentou bastante instável devido às inovações metodológicas, que ora privilegiavam mais a literatura, ora privilegiavam mais a audição ou a oralidade. Todos estes vaivéns metodológicos transcorridos ao longo do século passado, culminaram na primazia do Método Comunicativo e da sua derivação evolutiva, o ensino baseado em tarefas.

Em relação ao Método Comunicativo, Albaladejo García (2007) diz-nos que se trata de um método cuja ênfase recai, sobretudo, na “lengua hablada y en la adquisición de la denominada competencia comunicativa por parte del alumno” (p. 3), deixando para segundo plano a literatura. Collie e Slater (1987) corroboram com a afirmação, quando declaram: “the primacy of the spoken language made many distrust what was seen as essentially a written, crystallised form” (p. 2). Também Soler-Espiauba (1996) coadjuva, em relação ao Espanhol Língua Estrangeira (ELE), que “durante algunos años se dejó de lado la enseñanza del ELE a través de textos escritos, lo cual fue un error evidente.” (p. 98)

De acordo com Naranjo Pita (citada por Albaladejo García, 2007), a partir dos anos 90 surge uma crescente e progressiva chamada de atenção, por parte de vários autores e investigadores da área da didática de línguas, para a (re)integração da literatura nas aulas de LE. No entanto, a mesma autora afirma que esta revitalização literária “radica en la concepción de este tipo de textos como recurso para la enseñanza de segundas lenguas y, en ningún caso, como objeto de estudio literario” (Albaladejo García, 2007, p. 4). Assiste-se, assim, a uma crescente preocupação com a reintegração da literatura como ferramenta didática no ensino de LE e não como objeto de estudo literário, fazendo uso da mesma como uma ponte para a aprendizagem de uma língua.

Existem várias razões, benefícios e formas de incorporar e trabalhar a literatura na sala de aula de LE, assuntos que serão abordados nos tópicos seguintes.

2.1. A literatura como ferramenta didática: porquê?

Este apartado tem como principal objetivo responder à questão seguinte: *porquê incluir a literatura na sala de aula de LE?*

No sentido de responder a esta interrogação, visitamos as obras de Collie e Slater (1987), Hill (1990), Acquaroni (2007), entre outros autores, onde é possível perceber diversas razões para a inclusão da literatura na sala de aula. Uma das justificações mais globais para esta inclusão passa pela “contribution to the students’ general knowledge and to their intellectual, social and moral development, as well as of its universal appeal to the emotions”, como afirma Hill (1990, p. 7). Mas para além do desenvolvimento destas capacidades de carácter mais geral, são apontadas outras razões para o uso da literatura na sala de aula de LE.

Alguns autores veem na autenticidade do texto literário uma das suas maiores vantagens, permitindo aos alunos trabalharem o seu conteúdo linguístico (Alarcão & Tavares, 1992). O uso de textos literários na aula de LE permite que os alunos tenham contacto com uma linguagem e discurso dirigidos a nativos que, de acordo com Albaladejo García (2007), poderá, à primeira vista, parecer demasiado difícil. No entanto, caberá ao professor superar este tipo de implicações, seleccionando apropriadamente os textos e desenvolvendo estratégias e atividades que trabalhem o texto, levando o aluno a aceder ao mesmo.

A riqueza cultural dos textos literários assume-se, também, como uma razão para a sua incorporação na aula de LE. Uma vez que o contacto direto com a cultura em estudo muitas vezes não é possível, a literatura proporciona ao aluno esta proximidade, pois possibilita uma ligação com os códigos culturais e com a conduta da sociedade da língua que os alunos estudam (Albaladejo García, 2007). O texto literário permite, ainda, perceber o contexto em que personagens com diversos *backgrounds* sociais estão inseridas, ainda que de forma ficcional, o que facilita um maior entendimento da sociedade e cultura da língua meta (Collie & Slater, 1987).

O texto literário apresenta-se igualmente rico do ponto de vista linguístico, permitindo ao aluno não só ampliar a sua bagagem linguística e enriquecer o seu vocabulário, como também desenvolver a sua capacidade de inferência ao tentar, por exemplo, descobrir o sentido de uma palavra ou expressão através do contexto da situação (Collie & Slater, 1987).

A integração da literatura na aula de LE permite, ainda, estabelecer um compromisso pessoal entre leitor e obra fulcral para elevar a motivação do aluno face ao texto literário em estudo. Quando este compromisso é estabelecido é permitido ao aluno aperceber-se de aspetos mais formais da língua em estudo (Collie & Slater, 1987).

Além das referidas razões para a utilização do texto literário na aula de LE, é possível ainda apontar os contributos da literatura no desenvolvimento da compreensão escrita, importante em todas as disciplinas, tendo, por isso, uma importância transversal a todo o currículo escolar. Sobre esta competência, Sonsoles Fernández (2005, s/p) afirma que:

“la competencia lectora está formada por un saber y por un saber hacer, o dicho de otro modo, por tener unos conocimientos y unas estrategias, que se pueden resumir así: conocimientos previos y experiencia socio-cultural; estrategias personales de lectura y aprendizaje; competencia discursiva; competencia lingüística.”

Ler é compreender. Esta noção parece bastante simples, mas para compreender aquilo que se lê é necessário mobilizar e ativar um determinado conjunto de *microdestrezas* (Giovannini, 1996) para que o leitor consiga compreender plenamente aquilo que lê. De acordo com Viana et al (2010), podemos caracterizar este processo dividindo-o em duas fases: a primeira, ativa “competências básicas, ao nível do reconhecimento de letras e de palavras (decifração)” (p. 10), que talvez possamos associar ao “saber” de que fala

Sonsoles Fernández; o segundo envolve “competências de ordem superior, ao nível da construção do significado (dentro da frase entre sequências de frases, e no texto como um todo)” (Viana et al., 2010, p. 10).

É esta segunda competência, que comparamos ao “saber fazer” referido anteriormente por Sonsoles Fernández e que vai permitir ao leitor fazer inferências sobre aquilo que está a ler. É neste sentido que a incorporação da literatura na aula de LE poderá atuar, desenvolvendo e fortalecendo a compreensão escrita.

Conscientes, agora, das razões e dos benefícios do recurso à literatura na aula de LE, é pertinente questionar de que forma podemos, de facto, introduzir estes textos na sala de aula. É esta questão que abordaremos no apartado seguinte.

2.2. Abordagens da literatura em sala de aula e tipologias de atividades didáticas

Como referido anteriormente, o texto literário afirma-se uma preciosa ferramenta didática que pode ser colocada ao serviço da língua na sala de aula de LE. Por vezes, surgem dúvidas sobre como o devemos fazer, como deve ser introduzida a literatura aos alunos, de que forma abordar o texto literário. No sentido de encontrar respostas a estas questões, consultamos a obra de Lazar (1993) que se debruça na introdução da literatura especificamente na aula de Inglês Língua Estrangeira (ILE).

Segundo Lazar (1993), podemos abordar a literatura na aula de ILE de três formas: *language-based approach*, *stylistic approach* ou *literature as content approach*. (pp. 22-48)

O primeiro enfoque apoia-se no pilar *língua (language-based approach)* e perceciona a literatura como um recurso para o estudo da mesma. Isto é, quando recorremos ao texto literário com o objetivo de estudarmos e praticarmos a língua meta, de observar o seu funcionamento em contexto, as estruturas gramaticais, o vocabulário, a sintaxe, entre outros aspetos. Este tipo de abordagem permite, ainda, ao aluno amplificar os seus conhecimentos gerais e a compreensão da língua inglesa.

O segundo enfoque debruça-se sobre o *estilo (stylistic approach)* e orienta os alunos em direção à compreensão, estudo e apreciação do próprio texto literário, combinando a análise linguística e as críticas literárias. Lazar (1993) afirma que esta

abordagem tem dois objetivos: por um lado, permitir que o aluno interprete o significado do texto de forma mais profunda, indo além da superfície e do sentido mais simples da mensagem; e por outro, possibilitar que o aprendente expanda os seus conhecimentos e consciência da língua meta.

O último enfoque trata a literatura como objeto de estudo (*literature as content approach*). Esta abordagem centra a atenção no estudo de temas como o contexto histórico, cultural, político e social da obra, os movimentos e gêneros literários, a biografia dos autores, entre outras temáticas (Lazar, 1993).

Descritas as três abordagens propostas por Lazar (1993) e tendo em conta o referido no apartado anterior, julgamos que a abordagem mais utilizada no estudo de uma LE será a *language-based approach*, uma vez que utiliza o texto literário com o principal objetivo de estudar a língua. Sobre esta contribuição dos textos literários no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, Acquaroni (2007) percebe a literatura como uma “reserva inagotable y permanentemente renovada de recursos para la adquisición de distintos tipos de conocimientos y el desarrollo de diferentes competencias, en un marco multicultural y plurilingüe” (p. 53).

Tal como Lazar, Acquaroni (2007) apresenta-nos a sua visão sobre esta abordagem da literatura enquanto ferramenta ao serviço da língua e elucida-nos das suas potencialidades no que toca ao desenvolvimento de diferentes competências. A autora lembra que a literatura ganhou um novo destaque aquando a emergência dos modelos didáticos baseados no enfoque comunicativo e, desta forma, afirma que a sua recuperação e reintegração na sala de aula de LE está associada predominantemente ao desenvolvimento da competência comunicativa. Acquaroni (2007) vê no texto literário um manancial de oportunidades para o desenvolvimento não só de conteúdos linguísticos, como culturais e, ainda, para a exercitação da compreensão e expressão orais e escritas.

Então, colocamos a questão: de que forma e com que atividades podemos utilizar o texto literário no sentido de desenvolver e trabalhar essas competências e destrezas? A mesma autora apresenta-nos um modelo de exploração que a própria utiliza nas sequências didáticas expostas na sua obra. Este modelo encontra-se dividido em três partes, que correspondem às atividades clássicas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, no entanto, Acquaroni (2007, p. 83) utiliza a terminologia de Toresano & Soria, designando-as então da seguinte maneira, respetivamente:

- *Etapa de contextualización, preparación o encuadre (framing);*
- *Etapa de descubrimiento y comprensión (focusing);*

- *Etapa de expansión (diverging).*

A primeira etapa de exploração é a de contextualização e enquadramento que permite ao aluno aproximar-se do tema que será abordado no texto, possibilitando que comece a posicionar-se em relação ao mesmo e que “ponga en juego su imaginario personal” (Acquaroni, 2007, p. 85), sem, contudo, ter qualquer contacto direto com o texto. Nesta fase, as atividades propostas têm três principais objetivos, a saber:

- 1) *Ativar conocimientos previos, tanto a nivel lingüístico como sociocultural-* este tipo de atividades baseia-se na formulação e confirmação posterior de hipóteses, na antecipação do tema a tratar, na organização dos conteúdos, no reconhecimento de determinado tipo de texto, entre outras. Estas atividades de ativação dos conhecimentos adquiridos previamente, permitem ao aluno aperceber-se das suas próprias dificuldades linguísticas em relação ao tema tratado, ao mesmo tempo que possibilitam um momento para atualizar posições e pré-conceitos sobre aspetos da cultura meta. Desta forma, abre-se caminho à discussão e à reflexão intercultural na sala de aula, aproveitando as conceções pessoais dos alunos. (Acquaroni, 2007, pp. 85-86)
- 2) *Proporcionar información importante para a comprensión posterior do texto-* as atividades podem passar pelo fornecimento de informações úteis à posterior compreensão do mesmo. Estas informações podem ser de índole histórica ou bibliográfica, como por exemplo sobre a vida e obra do autor do texto. Podem também estar relacionadas com a descoberta de vocabulário, preparando o aluno para palavras ou termos que possa desconhecer. Em alguns casos, por exemplo quando o professor não tem possibilidade ou não é objetivo trabalhar uma obra inteira, pode ser fornecido um resumo da obra ao aluno antes da leitura do fragmento selecionado, de forma a que o aprendente seja capaz de enquadrar o fragmento lido na mesma (Acquaroni, 2007, pp. 86- 87).
- 3) *Auxiliar na tomada de uma posición pessoal ou cultural do aluno-* é pretendido que o aluno comece a estabelecer um compromisso com o texto e, para tal, deve ser proporcionada a oportunidade de que o aprendente construa a sua própria imagem ou idealização daquilo que encontrará no texto durante a leitura. Como exemplos de exercícios, pode ser pedido ao aluno que conceba conjeturas a partir do título da obra, ou que expresse as suas emoções em

relação ao tema ou, até, que dê a sua opinião pessoal face ao mesmo (Acquaroni, 2007, p. 87).

A segunda etapa (*etapa de descubrimiento y comprensión*) concerne as atividades proporcionadas à medida que a leitura avança e tem como objetivo orientar e guiar o aprendiz ao longo do processo de leitura e de descobrimento, compreensão e interpretação do texto. Desta forma, é possível motivar os alunos e desenvolver o compromisso que se estabelece entre eles e o texto (Acquaroni, 2007). A natureza destas atividades é bastante variada, podendo ser utilizados os seguintes exercícios:

- Aplicar ou reconhecer durante a leitura algo já tratado anteriormente;
- Localizar vocabulário durante a leitura;
- Reter vocabulário através de uma leitura em voz alta;
- Estabelecer relações entre partes do texto com outros textos ou frases;
- Avaliar o grau de compreensão (por exemplo, através de um exercício de verdadeiro ou falso ou um questionário);
- Organizar a informação contida no texto (por exemplo, escrevendo um resumo do texto);
- Prever, a partir do que já foi lido, como vai terminar a história;
- Extrair um fragmento ou assunto do texto para discutir na sala de aula;
- Atividades que implicam uma reflexão gramatical (usar o texto em estudo para refletir sobre o contraste entre tempos verbais);
- Exercícios que implicam praticar a gramática de forma implícita (como por exemplo, copiar para uma tabela todas as formas do imperativo que encontrem no texto) (Acquaroni, 2007, pp. 87- 90).

A última etapa, a de pós- leitura ou, de acordo com a autora, de *expansión*, visa apresentar atividades que, uma vez compreendido o texto, permitam reforçar, ampliar ou consolidar os conhecimentos adquiridos dos textos, sejam eles de natureza lexical, sintática, cultural, entre outras. As atividades privilegiadas nesta etapa são as de desenvolvimento da expressão e da interação orais e escritas (Acquaroni, 2007, p. 90).

De acordo com o citado anteriormente, a autora afirma que o texto literário permite desenvolver diversas competências (gerais e comunicativas), bem como as capacidades de compreensão, expressão e interação orais e escritas. Uma vez que todos estes conteúdos são amplamente descritos no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, tratá-lo-emos no apartado seguinte, onde se abordará a referida obra.

2.3. A literatura nos documentos reguladores do ensino de línguas

Conhecidas algumas das numerosas razões para o recurso à literatura na aula de LE e apontando, agora, o nosso foco para o ensino do ILE, uma vez que o presente estudo incide em manuais da referida disciplina, pretendemos apreender a importância dada à literatura nos documentos reguladores do ensino do Inglês. Para tal, analisaremos o documento que providencia as diretrizes em relação ao ensino de línguas estrangeiras na União Europeia, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e, também, o *Programa de Inglês do Ensino Secundário*, já que se assume como o documento regulador do ensino do ILE em Portugal.

2.3.1. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (QECRL) traduz-se pelo culminar de um projeto do Conselho da Europa e apresenta-se como o guia regulador da política linguística europeia, servindo de “base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (Conselho da Europa, 2001, p.19).

O Conselho da Europa visa “conseguir maior unidade entre todos os seus membros” (2001, p. 20) e acredita que atingirá esse objetivo adotando “uma acção comum na área da cultura” (2001, p. 20). Assim, visando a criação e instauração de políticas linguísticas coerentes e comuns aos seus membros, o Conselho da Europa (2001, p. 20) elabora o QECRL, cujos principais objetivos são os seguintes:

1. Proteger e promover a herança cultural e linguística diversificada da Europa, fonte de enriquecimento e de compreensão entre povos.
2. Facilitar a mobilidade de cidadãos, promover o intercâmbio de conhecimentos e informações e dissipar discriminações e preconceitos.
3. Promover o ensino das línguas orientado em princípios comuns e facultar uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas.

O QECRL estabelece três níveis comuns para descrever o grau de domínio da língua por parte do utilizador: os níveis A, B e C. O nível A corresponde ao *utilizador elementar*, o B ao *utilizador independente* e o C ao *utilizador proficiente*. Estes níveis são ainda subdivididos nos níveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2.

Na tentativa de melhor perceber qual o papel desempenhado pela literatura no processo de ensino- aprendizagem de uma LE aos olhos QECRL, procuramos na mesma obra indícios que nos providenciem a resposta. Assim, analisando este documento regulador percebemos que são escassas as referências ao trabalho concreto com textos literários. Foi, ainda, possível compreender que as referências à literatura estão predominantemente concentradas nos descritores avaliativos de cada um dos níveis comuns de referência, sendo poucas as referências à mesma enquanto ferramenta didática.

Uma das primeiras referências diretas à literatura associada ao ensino de línguas situa-se no ponto 4.3.5., intitulado *Usos Estéticos da Língua*. Neste ponto explicitam-se algumas das possíveis atividades estéticas, onde é incorporada a “produção, a receção e a representação de textos literários, p. ex.: ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.); representar em/ assistir a recitais, peças, ópera, etc.” (Conselho da Europa, 2001, pp. 89).

O ponto 6 do QECRL é dedicado à *Aprendizagem e Ensino de Línguas*, analisando mais especificamente o ponto 6.4, *Algumas opções metodológicas para a aprendizagem e o ensino das línguas*, podemos constatar que o documento em estudo percebe a “exposição direta ao uso autêntico da língua em L2, de uma ou mais das seguintes formas: (...) V) lendo textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos, etc.)” (Conselho da Europa, 2001, pp. 88- 89) como uma forma que o aprendente tem de aprender uma LE.

Sobre a aquisição das competências gerais, que trataremos mais adiante, o QECRL afirma que uma das estratégias a adotar é o “contacto direto com falantes nativos e com textos autênticos” (Conselho da Europa, 2001, p. 207). Ainda em relação à aquisição de competências, desta vez linguísticas, o documento aponta a “simples exposição às palavras e expressões fixas usadas nos textos autênticos orais e escritos” (Conselho da Europa, 2001, p. 209) como sendo uma estratégia válida no desenvolvimento do vocabulário do aluno. Podemos assumir, com toda a certeza, que os textos literários podem ser incluídos na categoria dos textos autênticos, tendo sido encontradas, assim, pelo menos duas referências à literatura como ferramenta didática.

Os autores do QECRL assumem, porém, que é possível o leitor julgar que é atribuído um papel sumário à literatura neste documento, devido às diminutas referências à mesma. No entanto, afirmam não ser essa a intenção, reconhecendo a importância da literatura no que é a herança cultural da União Europeia:

“As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como “um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido”. Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas.” (Conselho da Europa, 2001, p. 89).

Em suma, é possível afirmar que, apesar do recurso à literatura na aprendizagem de uma LE não desempenhar um papel fulcral no QECRL, a sua importância e valor são reconhecidos pelo mesmo documento.

2.3.1.1. Atividades comunicativas em línguas

Neste apartado é nosso objetivo fazer uma breve apresentação e caracterização das atividades comunicativas em línguas, uma vez que, de acordo com Acquaroni (2007), “una obra literaria constituye, ante todo, una forma de comunicación” (p. 90).

O Conselho Europeu (2001) distingue quatro tipos de atividades, a saber: as atividades de produção, as de receção, as de interação e as de mediação. Todas estas atividades incluem atividades de oralidade e escrita, dando, assim, origem às atividades de Produção Oral (PO), Produção Escrita (PE), Compreensão Oral (CO), Compreensão Escrita (CE), Interação Oral (IO), Interação Escrita (IE), Mediação Oral (MO) e Mediação Escrita (ME).

Nas atividades de PO é pedido ao aprendente/ utilizador que produza um texto oral, o que implicará, por exemplo “ler um texto em voz alta; falar com base em notas ou comentar dados visuais (diagramas, imagens, quadros, etc.); desempenhar um papel estudado; falar espontaneamente; cantar” (Conselho da Europa, 2001, p. 1).

Já as atividades de PE implicam a produção de um texto escrito por parte do aprendente. Como atividades de escrita são apontadas as seguintes possibilidades: “escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.; produzir cartazes para afixação; escrever relatórios e memorandos; tirar notas para uso futuro; anotar mensagens ditadas, etc.; escrita imaginativa e criativa; escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.” (Conselho da Europa, 2001, p. 95).

A Compreensão Oral implica a receção e compreensão de uma mensagem oral, sendo possíveis as seguintes atividades: “ouvir anúncios públicos; ouvir meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema); ouvir ao vivo como membro de um

auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos, etc.)” (Conselho da Europa, 2001, p. 102).

A Compreensão Escrita é, também, uma atividade de receção e compreensão, mas processa textos escritos. Algumas atividades de leitura passam pela leitura “para orientação geral; para obter informações, p. ex.: utilização de obras de referência; ler e seguir instruções; ler por prazer” (Conselho da Europa, 2001, p. 106).

Já a IO apresenta-se, simultaneamente, como uma atividade de produção e de receção, uma vez que o “utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e de ouvinte com um ou mais interlocutores” (Conselho da Europa, 2001, p. 112). Desta forma, a IO apresenta atividades interativas, tais como: transações; conversa e discussão formais; conversa e discussão informais; debate; entrevista; negociação; planeamento conjunto e cooperação prática com vista a um fim específico (Conselho da Europa, 2001, pp. 112- 113).

Por sua vez, a IE baseia-se no uso da língua escrita para a interação. Como atividades de IE consideram-se a transmissão de notas ou memorandos quando a interação não é possível; a correspondência por carta, correio eletrónico, etc.; a negociação acerca de um texto de acordos, contratos, comunicados, recorrendo à reformulação, troca de rascunhos, correções, etc.; e a participação em conferências em linha ou fora de linha (Conselho da Europa, 2001, p. 122).

No que toca às atividades de mediação, estas acontecem em situações em que o “utilizador da língua não está preparado para expressar os seus próprios pensamentos, mas sim para servir de intermediário entre outros interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros diretamente” (Conselho da Europa, 2001, p. 129). Assim, como atividades de MO temos as interações simultâneas (conferências e reuniões, por exemplo) e as consecutivas (visitas guiadas); interpretações informais (turistas estrangeiros no nosso país, ou cartazes, ementas, avisos, etc.) (Conselho da Europa, 2001, p. 129). Já a Mediação Escrita concerne atividades como, por exemplo, a tradução exata (ex.: contratos legais) e literária (Conselho da Europa, 2001, p. 129).

2.3.1.2. Competências do aprendente

Para realizar determinadas tarefas ou atividades e para integrar situações comunicativas, os aprendentes de uma LE necessitam que rentabilizar as competências já adquiridas ao longo de experiências prévias. No entanto, a participação em novas situações comunicacionais, como as proporcionadas na sala de aula de LE, favorecem o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessas competências.

O Conselho da Europa (2001) distingue dois grandes tipos de competências: as Competências Gerais (CG) e as Competências Comunicativas em Língua (CCL). As Competências Gerais integram o Conhecimento Declarativo (CD); as Capacidades e a Competência de Realização (CCR); a Competência Existencial (CE_x); e a Competência de Aprendizagem (CA). Já as Competências Comunicativas em Língua integram as Competências Linguísticas (CL); a Competência Sociolinguística (CS); e as Competências Pragmáticas (CP).

Começando pelo Conhecimento Declarativo (CD), este é composto pelo Conhecimento do Mundo (CM), pelo Conhecimento Sociocultural (CS) e pela Consciência Intercultural (CI).

O CM passa pela nossa percepção e imagem próprias do mundo, imagem essa que começamos a definir desde a infância, mas que é enriquecida pela educação e pela experiência ao longo dos anos. O CM integra “os lugares, as instituições, as pessoas, os objetos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios (...)” (Conselho da Europa, 2001, p. 148). No caso dos aprendentes de uma LE, é de especial interesse o conhecimento de diversos aspetos (por exemplo, geográficos, político- económicos, etc.) do(s) país(es) no(s) qual(is) a língua é falada (Conselho da Europa, 2001).

No que toca ao CS, este engloba o conhecimento da sociedade e da cultura dos países ou comunidades onde a língua estudada é falada. Os aspetos que integram este tipo de conhecimentos são os seguintes: aspetos da vida quotidiana; as condições de vida; as relações interpessoais; os valores, crenças e as atitudes; a linguagem corporal; as convenções sociais; e os comportamentos rituais em áreas como a religião (Conselho da Europa, 2001, pp. 149-150).

Já a CI inclui o “conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (...) entre o *mundo de onde se vem* e o *mundo da comunidade- alvo*” (Conselho da Europa, 2001, p. 150) e, conseqüentemente a toma de consciência intercultural que permite.

Em relação às Capacidades e a Competência de Realização, estas são constituídas pelas Capacidades Práticas e a Competência de Realização (CPCR), que, basicamente se traduzem na capacidade de um indivíduo se comportar de acordo com os princípios de uma comunidade; na capacidade de efetuar com sucesso a rotina do dia-a-dia; na capacidades técnicas e profissionais; e nas capacidades de realizar atividades dos tempos livres, como artes, desporto, entre outros passatempos (Conselho da Europa, 2001, pp. 150-151). As Capacidades Interculturais e a Competência de Realização (CICR) também integram as CCR e concernem aspetos como a sensibilidade cultural, a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e uma cultura estrangeira e a aptidão para ultrapassar estereótipos (Conselho da Europa, 2001, p. 151).

A Competência Existencial, por sua vez, trata de fatores pessoais que influenciam, significativamente, tanto o papel de recetor como de emissor nos atos comunicativos, tais como a personalidade, as atitudes, as crenças, motivações e valores de cada indivíduo (Conselho da Europa, 2001, pp. 152- 153).

Em relação à CA e, de forma muito breve, esta traduz-se na capacidade de interiorizar novos conhecimentos, alterando, se necessário, conhecimentos prévios. No caso do ensino de línguas esta competência é importante, pois ao longo do processo de aprendizagem, o aluno vai desenvolvendo capacidades que lhe permitem utilizar a língua meta de forma mais eficaz e eficiente, fazendo um melhor uso da mesma. Esta competência apresenta quatro componentes: a Consciência da Língua e da Comunicação (CLC), a Consciência e as Capacidades Fonéticas (CCF), as Capacidades de Estudo (CEs) e as Capacidades Heurísticas (CH). (Conselho da Europa, 2001, pp. 154-156)

Descritas de forma sucinta as componentes das CG, passamos agora à apresentação das Competências Comunicativas em Língua. Quando um utilizador de uma língua necessita de realizar um ato comunicativo, este mobiliza um conjunto de capacidades, que se combinam entre as CG e as competências mais diretamente relacionadas com a língua: as CCL. Estas são constituídas por três grandes grupos de competências: as Competências Linguísticas (CL), as Competências Sociolinguísticas (Comp. S.) e as Competências Pragmáticas (CP). (Conselho da Europa, 2001, p. 156)

As CL podem ser definidas como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens (...), bem como a capacidade para os usar” (Conselho da Europa, 2001, p. 157). Estas desdobram-se nas seguintes competências:

- Competência Lexical (L): compreende o conhecimento e habilidade de usar o vocabulário de uma língua e compreende tanto elementos lexicais como gramaticais;

- Competência Gramatical (G): define-se pelo conhecimento e capacidade de utilizar os recursos gramaticais de uma língua e comporta os conteúdos da morfologia, formação de palavras e sintaxe;

- Competência Semântica (S): traduz-se na consciência e domínio que o utilizador detém sobre a organização do significado;

- Competência Fonológica (F): configura os conhecimentos, capacidades que o utilizador possui para perceber e produzir sons de uma LE;

- Competência Ortográfica (OG): descreve o conhecimento e a aptidão para compreender e produzir símbolos necessário à elaboração de textos escritos;

- Competência Ortoépica (OE): pode envolver desde o conhecimento das convenções ortográficas e das implicações da forma escrita (sinais de pontuação, por exemplo), às capacidades para a resolução de situações ambíguas léxicas e sintáticas ou, ainda, para consultar um dicionário e compreender as convenções usadas nas representações fonéticas (Conselho da Europa, 2001, pp. 156- 168).

Incluída na CCL encontra-se, também, a Competência Sociolinguística que abarca o conhecimento da dimensão social da utilização da língua em estudo e a capacidade de lidar com a mesma. As Competências Sociolinguísticas integram as componentes seguintes: os Marcadores Linguísticos de Relações Sociais (ML), que tratam de aspetos como as formas de saudação e de tratamento, bem como a escolha e uso de exclamações; as Regras de Delicadeza (RD), que são importantes no sentido de evitar mal-entendidos interculturais ou interétnicos, como por exemplo, a incorreta utilização de expressões de delicadeza (obrigado, por favor, desculpe, etc.); as Expressões de Sabedoria Popular (ESP), ou seja, o conhecimento de provérbios, expressões idiomáticas ou familiares da língua em estudo; as Diferenças de Registo (DR), que se traduzem no conhecimento dos níveis de formalidade da língua meta; e, por último, os Dialetos e Sotaques (DS), que resulta na capacidade de identificar indicadores linguísticos que permitam reconhecer classes sociais, origens regionais ou nacionais, grupos étnicos ou profissionais (Conselho da Europa, 2001, pp. 169- 172).

Finalmente, as Competências Pragmáticas referem-se ao conhecimento dos princípios pelos quais as mensagens são:

- “Organizadas, estruturadas e adaptadas” (Conselho da Europa, 2001, p. 174), o que resulta na Competência Discursiva (D);

- Usadas com finalidade de funções comunicativas (Competência Funcional);
- “Sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais (Competência de Concepção)” (Conselho da Europa, 2001, p. 174).

2.3.2. Programa de Inglês do Ensino Secundário

O *Programa de Inglês do Ensino Secundário* assume-se como o documento regulador do currículo da disciplina de Inglês no 10º, 11º e 12º anos de escolaridade em Portugal. O Programa foi elaborado sob a orientação de três documentos importantes a nível nacional e internacional, sendo estes a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, DR nº 237 – I Série; o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, abordado anteriormente; e um documento de trabalho emanado pelo Ministério da Educação designado *Línguas Estrangeiras: Competências Essenciais*.

Focando a nossa atenção na busca da presença da literatura no documento apresentado, depressa nos deparamos com os conteúdos programáticos do Programa, sendo eles a *Interpretação e Produção de Texto*, a *Dimensão Sociocultural* e a *Língua Inglesa*. A centralidade do Programa recai no primeiro conteúdo programático, a *Interpretação e Produção de Texto* e, segundo os seus autores, “daí decorrendo a organização de todas as actividades de ensino e aprendizagem” (Ministério da Educação, 2001, p.7). A primeira referência direta à literatura encontra-se nas *Competências de Uso de Língua* para os 10º e 11º anos, onde se podem encontrar as competências que se espera que o aluno desenvolva. Com efeito, nas competências de interpretação leitora espera-se que o aluno compreenda “texto extenso, literário e não literário” (Ministério da Educação, 2001, p.10). Em relação ao 12º ano, o nível de exigência desta competência é ligeiramente aumentado, sendo esperado que o aluno compreenda “texto extenso, literário e não literário, e identifica diferenças de estilo.” (Ministério da Educação, 2001, p. 11).

Constatamos que o *Programa de Inglês do Ensino Secundário* atribui, de facto, grande importância à produção e leitura de textos, acentuando a relevância na leitura extensiva nestes anos de escolaridade. Contudo, deixa claro que esta leitura não está restringida aos textos literários.

No ponto 1.2, que trata da *Dimensão Sociocultural*, são mencionados os temas a tratar em cada ano de escolaridade, e no currículo do 12º ano são abordadas as “Culturas,

Artes e Sociedade”, este tema visa tratar as manifestações artísticas “ que caracterizaram a segunda metade do século XX, no âmbito da literatura, do cinema e da música” (Ministério da Educação, 2001, p. 23). Aqui, podemos encontrar uma clara recomendação para a utilização da literatura na aula de ILE, uma ferramenta para trabalhar a componente sociocultural.

Nas *Orientações Metodológicas* do Programa, os autores deixam bem explícito, mais uma vez a importância que atribuem ao texto na aula de ILE, reforçando a importância de todos os tipos de texto “sem privilegiar nenhum especificamente” (Ministério da Educação, 2001, p. 39). Porém, admitem que “a natureza de cursos como o de Línguas e Humanidades” requerem “uma atenção especial ao texto literário, em particular à análise da obra integral”. Desta forma, os autores consideraram oportuno dedicar um apartado para recursos e sugestões de leitura, onde propõem diversos textos literários, como: “*short stories*, volumes de poemas, peças de teatro, romances, etc.” (Ministério da Educação, 2001, p. 40), mas também de textos não literários.

Sintetizando a análise feita ao *Programa de Inglês do Ensino Secundário*, podemos afirmar que este atribui um papel bastante significativo ao recurso à literatura na sala de aula de ILE, reforçando a sua importância no desenvolvimento da compreensão leitora e da competência sociocultural. Além disso, o Programa integra propostas de leitura extensiva, fornecendo uma vasta coletânea de sugestões de obras e textos literários, reafirmando, assim, a importância da mesma na aprendizagem de ILE.

3. O papel do manual escolar na aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira

O seguinte apartado tem como objetivo compreender o papel do manual escolar nos dias de hoje, bem como apreender as suas funções enquanto instrumento didático em sala de aula.

3.1. Funções e contributos do manual escolar na aprendizagem de ILE

De forma a abordar as temáticas pretendidas neste apartado, será, de facto, relevante começar por conceptualizar o *manual escolar*.

Tomando por base o Decreto- Lei n.º 369/90, de 26 de novembro, podemos caracterizar o manual escolar da seguinte forma:

“um instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.”(Ministério da Educação, 1990)

É assim que o Ministério da Educação português percebe o manual escolar, mas será também pertinente perceber se os autores que se têm debruçado sobre esta temática consideram o manual escolar da mesma forma.

Pacheco, citado por Fernando João, percebe o manual escolar como sendo “o material curricular de interpretação dos programas, elaborado em conformidade com os objectivos, conteúdos e orientações de determinada disciplina, traçados ao nível da prescrição curricular” (citado em João, 2009, p. 41). Enquanto Varela (2010) advoga as características principais de um manual escolar seriam as seguintes:

“[la] intencionalidad por parte del autor, sistematicidad, en la exposición de los contenidos, secuencialidad, adecuación para el trabajo pedagógico, estilo textual expositivo, combinación de texto e ilustraciones, reglamento de los contenidos, de su extensión y del tratamiento de los mismos e intervención estatal administrativa y política.” (Varela, 2010, p. 99)

Já, Magalhães, citado por João (2009), percebe o manual escolar como “uma iniciação, uma abertura de caminhos, uma estruturação básica do raciocínio, com vista ao alargamento e ao aprofundamento da informação, remetendo para outras leituras e outras fontes de conhecimento” (citado em João, 2009, p.42).

O manual escolar, como objeto multifacetado, pode desempenhar diversas funções, que poderão sofrer alterações de acordo com o “ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”, tal como advoga Choppin (2004, p. 553).

De acordo com Gérard & Roegiers (1998), o manual tem várias funções, que são distintas dependendo do seu destinatário: o aluno e o professor.

Centrando a atenção nas funções do manual relativas ao aluno, os mesmos autores dividem-nas em *funções orientadas para as aprendizagens escolares* e *funções de interface com a vida quotidiana e profissional*. (Gérard & Roegiers, 1998, p. 74). Começando pelas primeiras funções apresentadas, estas subdividem-se em:

- *funções de transmissão de conhecimentos*, a mais tradicional das funções do manual, mas talvez uma das mais discutidas;

- *funções de desenvolvimento de capacidades e de competências*, pois o manual escolar não serve apenas para a transmissão de conhecimentos, também fomenta a aprendizagem de métodos e atitudes para a aquisição destes conhecimentos;

- *função de consolidação das aquisições*, que se traduz numa consolidação das funções anteriores;

- *função de avaliação das aquisições*, indispensável em qualquer aprendizagem, apesar de esta avaliação não se assumir com um carácter certificativo, tratando apenas de ajudar o aluno a determinar o seu nível de aprendizagem em relação a determinada matéria.

Em relação às *funções de interface com a vida quotidiana e profissional*, estas também se subdividem em:

- *funções de ajuda na integração das aquisições*, uma vez que o manual deve abordar saberes que sejam úteis aos alunos em contexto extra-aula;

- *função de referência*, pois assume-se como um instrumento de referência que faculta informações precisas e exatas aos alunos. Esta é uma importante função porque, por diversos motivos, o acesso à informação é, por vezes, difícil por parte dos alunos;

- *função de educação social e cultural*, que diz respeito “ a todos os saberes ligados ao comportamento, às relações com o outro, à vida na sociedade em geral” (Gérard, F. & Roegiers, 1998, p. 73-84). O contributo do manual no *saber-ser* do aluno é uma competência de extrema importância para a vida social e cultural do aluno.

Já em relação às funções do manual relativas ao professor, os mesmos autores defendem a existência de quatro. A primeira refere-se à *função de informação científica e geral*, pois funciona como um apoio para o professor que deve contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional; a segunda função é de *formação pedagógica*, sendo que o manual desempenha um papel de formação contínua para o professor, tendo em conta a evolução didática permanente das disciplinas; a terceira é a *função de ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas*, pois faculta instrumentos que permitem

melhorar as aprendizagens; finalmente, a *função de ajuda na avaliação*, através das propostas de avaliação formativa, por exemplo (Gérard & Roegiers, 1998, pp.89-91).

Apesar de todas estas vertentes funcionais, por vezes nem todas podem ser encontradas nos manuais escolares e, segundo Bento, citado por Oliveira, “as funções do manual escolar também se modificaram: a função referencial foi paulatinamente sendo completada por uma função múltipla e polifónica” (Oliveira, 2014, p. 57). Este complemento de que nos fala Bento talvez se possa traduzir na grande quantidade de materiais que acompanham, hoje em dia, o manual escolar: os cadernos de atividades, os livros de leitura extensiva, os glossários, agendas culturais, os recursos interativos e digitais, entre muitos outros materiais aos quais os alunos têm acesso.

No que diz respeito aos contributos do manual escolar na aprendizagem de ILE, alguns autores afirmam que nos últimos anos se tem verificado “um crescente cuidado, por parte das editoras, em incluírem nos manuais de Língua Estrangeira atividades que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho mais reflexivo e proativo no contexto educativo” (Oliveira, 2014, p. 60), tal como é recomendado tanto pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* como pelo *Programa de Inglês do Ensino Secundário*.

Parte II – Orientações Metodológicas

1. Orientações Metodológicas

O presente capítulo destina-se à explicitação da questão e dos objetivos da investigação, bem como à apresentação e justificação das metodologias de investigação selecionadas, dos instrumentos de recolha de dados utilizados e, ainda, das metodologias eleitas para proceder à análise dos dados obtidos.

1.1. Questão e objetivos de investigação

A questão investigativa que delimita e orienta a presente investigação é a seguinte: *Qual a presença e quais as finalidades dos textos literários nos manuais de ILE de editoras portuguesa e inglesa?*

À questão de investigação apresentada são inerentes dois macro- objetivos, a saber: por um lado, perceber o grau e modo de inclusão dos textos literários nos manuais analisados, por outro lado, compreender que tipo de atividades e de competências trabalham e desenvolvem estes mesmos textos.

Acercando-nos ao primeiro macro- objetivo apresentado, procuramos:

- Perceber a frequência com que os textos literários estão presentes nos manuais;
- Descortinar quais os autores e as nacionalidades mais presentes;
- Compreender de que forma é o texto literário incluído nos manuais;
- Identificar as tipologias textuais dos textos literários mais frequentes.

Em relação ao segundo macro- objetivo é nosso propósito:

- Compreender os tipos de atividades desenvolvidas a partir dos textos literários presentes;
- Reconhecer quais as competências comunicativas trabalhadas pelos textos literários nos manuais.

Cumpridos os objetivos acima expostos é, ainda, nossa intenção proceder à comparação entre os resultados obtidos no manual de editora portuguesa com os resultados do manual de editora inglesa.

No sentido de dar respostas às questões investigativas apresentadas anteriormente e, tendo em conta que “a teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistematizado e arbitrário de acontecimentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52), consultamos bibliografia no que concerne às metodologias de investigação em ciências sociais. De acordo com Mercurio, citado por Bogdan & Biklen (1994), “existem estudos que integram componentes qualitativos e quantitativos. Frequentemente, a estatística descritiva e os resultados qualitativos têm sido apresentados conjuntamente” (p. 62) e, então, é nesta simbiose de metodologias de investigação que se situa este estudo. Assim, no que diz respeito à contabilização de ocorrências, iremos situar-nos no modelo quantitativo; por outro lado, ao pretendermos apreender e interpretar o significado dos resultados obtidos utilizaremos o modelo qualitativo.

À luz de Quivy & Campenhoudt (1998), a investigação em ciências sociais permite “compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta” (p. 19), e, de acordo com Bogdan & Biklen (1994, pp. 47-51) é marcada por cinco características que podem, ou não, estar patenteadas em todos os estudos considerados qualitativos, sendo estas as seguintes:

1. Na investigação qualitativa a fonte dos dados é o ambiente natural, exigindo do investigador um contacto direto com os mesmos;
2. Este tipo de investigação revela-se descritiva, cujos dados recolhidos podem assumir a forma de palavras, imagens, vídeos, não privilegiando os números;
3. O investigador qualitativo atribui maior importância ao processo de investigação do que, propriamente, aos resultados fruto desse processo;
4. É conferido maior ênfase à análise indutiva dos dados, pois o propósito não é de confirmar hipóteses;
5. A abordagem qualitativa privilegia a *perspetiva dos participantes*, atribuindo grande importância ao *significado*.

Tendo em conta a natureza da investigação qualitativa, é necessária a consciencialização da existência de uma margem de subjetividade inerente a todo e qualquer processo interpretativo. No entanto, Bogdan e Biklen (1994, p. 67) afirmam que a interpretação permite uma descrição muito mais detalhada e rica dos dados e/ou

acontecimentos, constituindo-se o principal objetivo do investigador o de criar conhecimento e não opinar.

1.2. Instrumentos de Recolha de Dados

Nos trabalhos de investigação em ciências sociais e educação, e tal como já referimos anteriormente, privilegiam-se, por norma, as opções metodológicas de índole qualitativa. Vários autores, como Quivy & Campenhoudt (1998) e Latorre (2003), identificam como sendo três os instrumentos de recolha de dados deste paradigma, a saber: o inquérito, que pode ser oral (entrevista) ou escrito (questionário); a observação direta; e a análise documental. Desta forma, tratando-se este trabalho de uma revisão de manuais, encontra-se, então, incorporado no último.

Segundo os ensinamentos de Chaumier (1974), citado por Bardin (1991), a análise documental trata-se de “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original”, tendo como objetivo “dar forma conveniente [à informação] e representar de outro modo essa informação, por intermédio de elementos de transformação” (p. 45). Ainda, de acordo com Latorre (2003), a análise documental é uma atividade sistemática e planificada que consiste em analisar documentos escritos com a finalidade de responder a questões e objetivos de investigação (p. 78).

Com vista a organizar e classificar os dados recolhidos, recorreremos a um sistema categorial que, de acordo com Latorre (2003, p. 86), se assume como *misto*, ou seja, uma mescla entre os processos dedutivo e indutivo de codificação. O sistema de categorias misto é caracterizado pela definição de categorias dedutivas, isto é, *a priori* da análise documental, que tendem apresentar-se abertas para que, *a posteriori*, ao longo desse processo, possam ser modificadas e/ou ampliadas de forma a melhor ajustar o sistema de análise.

A opção por este tipo categorial misto justifica-se na medida em que o sistema apriorístico consente uma maior objetividade, concentrando o foco da análise dos manuais naquilo que é o cerne da investigação. Por outro lado, as categorias *a posteriori* permitem modificações e adaptações ao longo do processo de recolha de dados, consoante as necessidades que surgiram.

1.2.1. Corpus da análise

Os manuais de ILE que constituem o *corpus* da análise caracterizam-se por serem dirigidos, especificamente, a alunos portugueses e por serem direcionados ao mesmo nível de escolaridade. Estes caracterizam-se, ainda, por serem recentes, tendo sido ambos publicados em 2013, e por estarem amplamente difundidos nas escolas portuguesas, pertencendo a editoras conceituadas a nível nacional e internacional, como é o caso da Porto Editora e da Oxford University Press. Ambos os manuais, apresentados seguidamente, são destinados ao 10º ano de escolaridade, nível de continuação.

Título	Autores	Editora	Ano de edição	Material Complementar
<i>Xplore 10</i>	Teresa Pinto de Almeida; Paula M. Araújo; Telma Coelho de Sousa.	Porto Editora	2013	Workbook; Fun Kit; Xplore Reading; CD áudio.
<i>Insight 10</i>	Jayne Wildman; Fiona Beddall; Mike Sayer; Rachael Roberts.	Oxford University Press	2013	Workbook; CD áudio.

No que diz respeito ao manual *Xplore 10* da Porto Editora, o *pack* do aluno é constituído pelo livro de texto, livro de exercícios, *Fun Kit*, *Xplore Reading* e o CD áudio. O livro de texto encontra-se dividido em cinco unidades, estando a primeira subdividida em quatro e as restantes em oito subunidades, como é possível verificar na tabela seguinte.

Unit 0	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4
<i>Back to School</i>	<i>Languages</i>	<i>Communication</i>	<i>Teenagers</i>	<i>Technology</i>
0.1. Checking My English	1.1. Passport to the World	2.1. Media Teens	3.1. Teens-Then and Now	4.1. My Technology
0.2. My Life & I	1.2. Hacking Languages	2.2. Broadcast Yourself	3.2. Teens Today	4.2. Robotics Trends

0.3. Fresh Start @ School	1.3. Mind the Language Gap!	2.3. My Teen TV	3.3. Young Wonders	4.3. Gadgets All Around
0.4. Success @ School	1.4. Student Exchange	2.4. Soaps Change the World	3.4. Teens Helpline	4.4. Texting
	1.5. ERASMUS Spirit	2.5. Radio Rookies	3.5. Young Business	4.5. Tech Savvy Teens
	1.6. Travel & Learn	2.6. Access !Nfo	3.6. Teen Spending	4.6. IT Careers
	1.7. English Everywhere	2.7. Right to Privacy	3.7. Fashion Identity	4.7. Adventures in Space
	1.8. Which English?	2.8. IKeepsafe	3.8. No Music, No Life?	4.8. Virtual World

Já no que toca ao livro de exercícios, este também se encontra dividido em cinco unidades que coincidem com o livro de texto. O livro de exercícios apresenta uma estrutura linear, uma vez que se organiza de forma semelhante em todas as unidades. Para cada unidade o livro apresenta uma subunidade dirigida ao vocabulário, uma destinada à gramática, outra intitulada “Study Tips” e, a última trata-se de uma autoavaliação da unidade, designada de “Test Yourself”, que é excluída apenas na unidade zero.

O *Fun Kit* é caracterizado pelas autoras, na apresentação do manual, como um “auxiliar para exercitação dos conteúdos lexicais, gramaticais e socioculturais através de uma perspetiva lúdica envolvendo jogos de palavras, palavras cruzadas, adivinhas, puzzles, entre outras atividades” (Almeida, Araújo & Sousa, 2013, p. 4) e está também dividido em cinco unidades, tal como o livro de texto e de exercícios.

Em relação ao *Xplore Reading*, este trata-se de um “guia de apoio à implementação da leitura extensiva” (Almeida, Araújo & Sousa, 2013, p. 4), estando dividido em cinco unidades: 1. *Short Stories*; 2. *Tales of Mystery and Suspense-WebQuest*; 3. *Extensive Viewing/ Reading Projects*; 4. *Media Expeditions*; 5. *Reading Resources*.

O CD de áudio incorpora textos, canções, atividades de *listening* do manual e, ainda, três contos, também disponíveis no *Xplore Reading*.

O manual *Insight 10* da Oxford University Press é constituído pelo livro de texto, livro de exercícios e CD áudio, porém, ressalvamos desde já que não nos foi possível ter acesso a este último, pelo que não será possível a exploração do seu conteúdo. Ao contrário da maioria dos manuais, este não apresenta qualquer tipo de introdução por parte dos autores. No entanto, é possível encontrar essa apresentação no sítio *online* da editora do manual, a Oxford University Press. Desta forma, em relação ao livro de texto, este é definido pelas autoras como “a core component of the course, providing everything your students need to engage their language learning in the classroom”⁵.

Este componente, descrito pelas autoras como nuclear na constituição do manual, encontra-se dividido em dez unidades, como é possível verificar na tabela 1, estando cada unidade organizada em função do tipo de atividades e competências em foco. Assim, todas as unidades encontram-se divididas da seguinte forma:

- A) *Reading and vocabulary*;
- B) *Grammar and Listening*;
- C) *Listening, speaking and vocabulary*;
- D) *Culture, vocabulary and grammar*;
- E) *Writing*.

Tabela 1: Unidades do livro de texto do manual *Insight 10*

Unit 1	<i>Our World</i>	Unit 6	<i>Roads to Education</i>
Unit 2	<i>Places</i>	Unit 7	<i>Progress?</i>
Unit 3	<i>Choices</i>	Unit 8	<i>Achieve</i>
Unit 4	<i>My Space</i>	Unit 9	<i>The Media</i>
Unit 5	<i>No Limits</i>	Unit 10	<i>Made in ...</i>

Já o livro de exercícios é descrito pelos autores como uma consolidação aos conteúdos do livro de texto, “com exercícios adicionais para cada aula, uma lista de palavras por unidade (...) e uma secção de referência e prática lexical”⁶. Os autores

⁵ Apresentação *online* do Livro de Texto do Manual *Insight 10* in Oxford University Press. (s/d).

Disponível em: <https://elt.oup.com/catalogue/items/global/teenagers/insight/pre-intermediate/9780194011075?cc=pt&selLanguage=pt>

⁶ Apresentação *online* do Livro de Exercícios do Manual *Insight 10* in Oxford University Press. (s/d). Disponível em: <https://elt.oup.com/catalogue/items/global/teenagers/insight/pre-intermediate/9780194011129?cc=pt&selLanguage=pt>

referem ainda a existência de “aulas e atividades opcionais na secção *Literature Insight*, que é composta por um conjunto de aulas de literatura que irão introduzir os alunos a algumas obras clássicas da literatura inglesa”⁶.

O livro de exercícios encontra-se, então, dividido em dez unidades coincidentes com as do livro de texto. Cada uma das dez unidades encontra-se organizada da seguinte forma: *Vocabulary; Grammar; Listening, speaking and vocabulary; Vocabulary and grammar; Reading; Writing*. Além das dez unidades, o livro de exercícios apresenta, ainda, cinco apartados no final, organizados da seguinte forma: *Literature Insight; Exam Insight; Grammar reference and practice; Pronunciation Insight* e *Wordlist*.

1.3. Metodologia de análise de dados

Tal como referem Quivy e Campenhoudt (1998, p. 211), o objetivo de um estudo passa por responder a uma questão ou a um conjunto de questões colocadas e para tal, são formuladas hipóteses para se proceder à recolha dos dados necessários para a investigação. Recolhidos os dados e, com vista a responder às questões que movem o investigador, este procede à análise dos mesmos. A análise tem como objetivo interpretar os factos e informações recolhidos, revendo e/ ou afinando as hipóteses colocadas *a priori*, de forma a permitir que o investigador sugira o seu modelo de análise, deslindando pistas para novas e futuras investigações.

Assim, apresentamos, de seguida, as opções metodológicas de análise deste estudo.

1.3.1. Análise de conteúdo

Segundo a obra de Bardin (1991, p. 28), a análise de conteúdo é um instrumento, predominantemente, ao serviço das ciências humanas, uma vez que se trata de uma ferramenta de análise de comunicações, de mensagens, cujo objeto de estudo é a palavra e que examina as informações contidas na mensagem. A definição de Berelson para este

⁶ Apresentação *online* do Livro de Exercícios do Manual *Insight 10* in Oxford University Press. (s/d). Disponível em: <https://elt.oup.com/catalogue/items/global/teenagers/insight/intermediate/9780194011129?cc=pt&selLanguage=pt>

conceito continua, ainda hoje, a servir de ponto de partida para a definição atual. Assim, citado por Bardin (1991), Berelson define a análise de conteúdo como sendo “uma técnica de investigação que através da descrição objetiva, sistemática e quantitativa de conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (p. 36).

À luz do trabalho de Bardin (1991, p. 30), a análise de conteúdo assume uma dupla funcionalidade que poderá ou não dissociar-se. Deste modo, temos por um lado a função heurística e a função de “administração da prova”. A primeira de carácter exploratório, propenso à descoberta de novas problemáticas, a segunda avistando a confirmação ou infirmação de hipóteses e questões. Ambas as funções, como referido, podem, ou não, coexistir devendo cada estudo ajustar e/ ou reinventar a sua metodologia de análise tendo em conta os objetivos do mesmo.

Recapitulando, a análise de conteúdo traduz-se num “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens” (Bardin, 1991, p. 38), no entanto, isto não é suficiente. Se a descrição se assume como o passo primordial que levará, finalmente, à interpretação, então a inferência assume o papel de ponte entre essas etapas (Bardin, 1991, p.39). A inferência traduz-se num processo lógico através do qual “se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras” (Bardin, 1991, p. 39). A definição de Bardin para a análise de conteúdo sofreu algumas alterações, que partem da definição inicial de Berelson. Assim, a autora define este conceito como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1991, p. 42).

A mesma autora define três etapas metodológicas que configuram a análise de conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira trata de organizar toda a informação recolhida, constituindo-se o ponto de partida, sistematizando e dispondo as ideias iniciais, de forma a melhor operacionalizar o restante processo. A segunda etapa baseia-se na realização de operações de codificação, enumeração e criação de regras para que se possa passar ao

último passo. Esse ocupa-se, finalmente, do tratamento dos dados em bruto de forma a validá-los e a dar-lhes significado. Nesta etapa cabem as operações estatísticas, os diagramas, quadros de resultados, figuras, necessários para agregar, selecionar e sintetizar os resultados obtidos para, por fim, se proceder à interpretação dos mesmos, recorrendo à dedução lógica (Bardin, 1991, pp. 95-102).

O presente estudo enquadra-se neste panorama da análise de conteúdo, uma vez que recorreremos ao rigor da objetividade, no que diz respeito à contagem de ocorrências e, quando aplicável, à estatística sobre as mesmas; e à riqueza que permite a inferência, no que concerne à análise e interpretação dos resultados obtidos.

Parte III – Apresentação e Análise dos Resultados

1. Apresentação e análise dos resultados

Uma vez apresentado o estudo e as opções metodológicas tomadas, segue-se a apresentação e análise dos resultados obtidos. Como referido em apartados transatos, convém recordar que este estudo se apoia nos paradigmas quantitativo e qualitativo, uma vez que recorre à estatística simples no que concerne ao registo de ocorrências das categorias estabelecidas, e às técnicas da análise de conteúdo, no que toca à interpretação e discussão dos resultados.

1.1. Frequência

Na análise dos manuais que seleccionámos foi nosso propósito identificar de forma pormenorizada todos os traços de literatura presentes nos mesmos, quer pela inclusão de textos, fragmentos, adaptações quer pela menção a obras literárias, tanto de forma implícita ou explícita, tal como podemos constatar de seguida.

Começando pelo manual *Xplore 10* da editora portuguesa, Porto Editora, e como é possível verificar na tabela abaixo apresentada, constatamos um esmagador predomínio dos textos não literários em todo o manual.

Tabela 2: Frequência de textos literários- *Xplore 10*

Manual <i>Xplore 10</i>	Texto não literário	Texto literário
Livro Texto		
Unidade 0	9	-
Unidade 1	15	-
Unidade 2	20	-
Unidade 3	20	-
Unidade 4	17	-
Livro de exercícios		
Unidade 0	4	-
Unidade 1	7	-
Unidade 2	10	-
Unidade 3	7	-
Unidade 4	6	-
Fun Kit	1	-
<i>Xplore Reading</i>	9	6

Em relação ao livro de texto verificamos a total ausência de textos ou excertos literários em toda a sua extensão, não se verificando, ainda, qualquer referência implícita ou explícita a alguma obra ou obra literária, nem qualquer tipo de recomendação ou sugestão de leitura. O mesmo se verifica tanto no livro de exercícios como no apêndice *Fun Kit*. O único elemento constituinte deste manual onde é possível apurar textos literários é, justamente, no *Xplore Reading*.

Este apêndice do manual é apresentado pelas autoras como “um guia de apoio à implementação da leitura extensiva” (Almeida, Araújo e Sousa, 2013) e contempla dois excertos de contos (*short stories*) e quatro na íntegra; no entanto, também inclui guiões para exploração de filmes e curtas metragens. O *Xplore Reading* é, então, o único constituinte deste manual da Porto Editora onde se faz algum tipo de referência a textos literários, constatando-se a presença, ainda que diminuta, dos mesmos.

Gostaríamos apenas de realçar o facto de que em nenhum outro componente do manual é feita alusão a este apêndice (*Xplore Reading*), não se registando qualquer tipo de sugestão, quer por parte do livro de texto, quer pelo livro de exercícios, para a exploração dos textos ali incorporados.

Aproveitamos, ainda, para ressaltar o facto de que não exploraremos o conteúdo do CD áudio deste manual, uma vez que não nos foi possível ter acesso ao mesmo componente do manual *Insight 10* e, tendo em conta que a nossa intenção passa pela realização de uma análise comparativa entre ambos os manuais, optamos, de forma consciente, pela exclusão destes recursos do *corpus* da análise.

No que concerne ao manual *Insight 10* da Oxford University Press, este é constituído pelo livro de texto, livro de exercício e pelo CD áudio que, como mencionado anteriormente, não será possível a exploração do mesmo, devido à impossibilidade de acesso ao mesmo. Começando pelo livro de texto, este encontra-se dividido em dez unidades e, no final do mesmo, encontramos dez *vocabulary banks*, cada um referente a cada uma das unidades do livro. Como podemos constatar na tabela 2, apesar de se verificar um predomínio dos textos não literários, assistimos à inclusão de três excertos de textos literários em duas unidades do livro de texto, mais precisamente nas unidades dois e seis.

Tabela 3: Frequência textos literários livro de texto - *Insight 10*

Manual <i>Insight 10</i>	Texto não- literário	Texto literário
Livro de texto		
Unidade 1	10	-
Unidade 2	12	2
Unidade 3	18	-
Unidade 4	18	-
Unidade 5	12	-
Unidade 6	13	1
Unidade 7	13	-
Unidade 8	13	-
Unidade 9	9	-
Unidade 10	15	-
Vocabulary Bank 1	1	-
Vocabulary Bank 2	1	-
Vocabulary Bank 3	1	-
Vocabulary Bank 4	-	-
Vocabulary Bank 5	-	-
Vocabulary Bank 6	-	-
Vocabulary Bank 7	-	-
Vocabulary Bank 8	-	-
Vocabulary Bank 9	-	-
Vocabulary Bank 10	-	-

Desta forma, verificamos, desde já, a discrepância existente entre os dois livros de texto dos manuais analisados. O livro de texto do manual *Xplore 10* não inclui qualquer manifestação literária ao longo das suas cinco unidades, enquanto o manual da Oxford University Press fá-lo em, pelo menos, duas das suas dez unidades.

Já no que concerne ao livro de exercícios, este encontra-se dividido em três grandes partes. A primeira trata-se das dez unidades, cujos temas coincidem com os do livro de texto, onde são consolidadas as matérias dessas mesmas unidades. Nesta primeira parte do livro de exercícios não se verificam quaisquer inclusões ou referências a textos literários, prevalecendo o não literário. A segunda parte é totalmente dedicada à literatura e é constituída de quatro unidades designadas de *Literature Insight*. Cada uma destas explora um texto literário diferente, totalizando, como é possível verificar na tabela 4, a

inclusão de quatro. Devido à extensão e ao carácter clássico das obras seleccionadas são incorporados apenas excertos de adaptações das mesmas, no entanto incentiva-se à leitura extensiva de cada uma das obras. Para cada uma das obras literárias estudadas, são apresentadas atividades de pré-leitura, leitura e pós- leitura que auxiliam na exploração e compreensão das mesmas. Esta secção do livro de exercícios do manual *Insight 10* é a única onde podemos assistir a um predomínio do texto literário, pois é, também, a única que se foca exclusivamente no estudo e exploração da literatura.

Tabela 4: Frequência dos textos literários do livro de exercícios do *Insight 10*

Manual <i>Insight 10</i>	Texto não- literário	Texto literário
Livro de exercícios		
Unidade 1	11	-
Unidade 2	10	-
Unidade 3	11	-
Unidade 4	9	-
Unidade 5	11	-
Unidade 6	8	-
Unidade 7	15	-
Unidade 8	5	-
Unidade 9	9	-
Unidade 10	5	-
Literature Insight 1	-	1
Literature Insight 2	-	1
Literature Insight 3	-	1
Literature Insight 4	-	1
Literature Insight 5	-	1
Exam Insight 1	1	-
Exam Insight 2	2	-
Exam Insight 3	2	-
Exam Insight 4	3	-
Exam Insight 5	2	-

Depois de analisados ambos os manuais no que concerne à quantidade de textos literários e não literários integrados, julgamos que o aspeto primordial a salientar traduz-se pelo número exíguo de textos literários incluídos em ambos os manuais, destacando o facto de que ambos são destinados ao 10º ano de escolaridade do nível de continuação.

Podemos afirmar ainda que, apesar do manual *Xplore 10* ser constituído por quatro recursos (livro de texto, livro de exercício, *Fun Kit* e *Xplore Reading*) e de um deles ser dedicado à leitura, o manual da *Insight 10*, composto somente pelo livro de texto e de exercícios, expõe um maior número de inclusões de excertos de textos literários e de referências aos mesmos.

Por outro lado, o *Xplore Reading*, por dar preferência à exploração de contos (*short stories*) pode optar pela integração completa e original do texto, ao contrário do manual da Oxford University Press que, por incluir obras clássicas como *Huckleberry Finn*, de Mark Twain, ou *Alice's Adventures in Wonderland*, de Lewis Carroll, necessita de recorrer a adaptações e fragmentações do mesmo.

1.2. Autores e suas nacionalidades

Na senda de melhor perceber a presença dos textos literários nos manuais analisados, julgamos ser um aspeto importante perceber quais os autores desses mesmos textos e quais as suas nacionalidades. É esse, então, o âmago da presente categoria.

Assim, em relação ao manual *Xplore 10*, dos seis autores citados no apêndice *Xplore Reading*, três são oriundos dos Estados Unidos da América, uma de Inglaterra, um do País de Gales e um da Austrália. Entre a lista de autores, destaca-se o escritor britânico Roal Dahl, vencedor de inúmeros prémios e bastante reconhecido pelos seus livros, principalmente dedicados à leitura juvenil, e pelas suas coleções de contos, estes mais dedicados ao público adulto.

Tabela 5: Autores e nacionalidades *Xplore 10*

Manual <i>Xplore 10</i>	Autor	Nacionalidade
<i>Xplore Reading</i>	Esther Claes	Estados Unidos da América
	Charlie Fish	Estados Unidos da América
	Jack Ritchie	Estados Unidos da América
	Ruth Rendell	Inglaterra
	Roal Dahl	País de Gales
	Paul Jennings	Austrália

Tal como é possível verificar na tabela 6, no manual *Insight 10* podemos encontrar referência a sete autores, sendo quatro deles de nacionalidade inglesa, dois estadunidenses, e um escocês. Neste manual destacam-se grandes nome da literatura inglesa, como Sir Arthur Conan Doyle, criador da famosa personagem de *Sherlock Holmes*; Lewis Carroll, imortalizado na obra *Alice's Adventures in Wonderland*; e Charles Dickens, autor de obras mundialmente reconhecidas, tais como *Oliver Twist*, *Great Expectations* e *A Christmas Carol*. Destaca-se, também, o autor norte-americano Mark Twain, reconhecido mundialmente através de obras como *Huckleberry Finn* e *Tow Sawyer*.

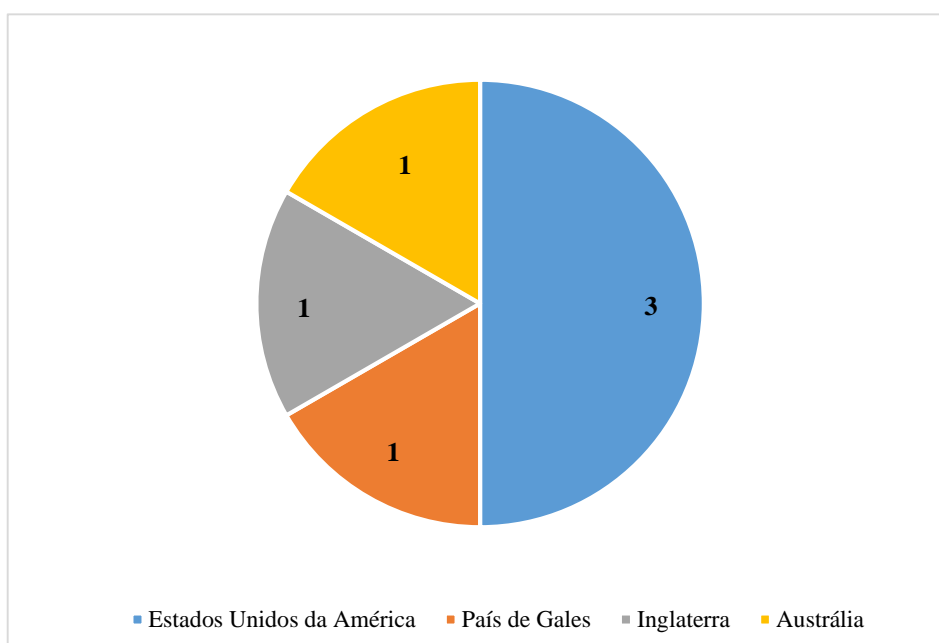
Tabela 6: Autores e nacionalidades *Insight 10*

Manual Insight 10	Autor	Nacionalidade
Livro de texto		
Unidade 2	Don George	Estados Unidos da América
Unidade 6	Brian Patten	Inglaterra
Livro de exercícios		
Literature Insight 1	Mark Twain	Estados Unidos da América
Literature Insight 2	Lewis Carroll	Inglaterra
Literature Insight 3	Charles Dickens	Inglaterra
Literature Insight 4	Edith Nesbit	Inglaterra
Literature Insight 5	Sir Arthur Conan Doyle	Escócia

Centrando agora o nosso foco nas nacionalidades dos autores, através do gráfico 1, podemos constatar que, no curto manancial de textos literários incorporados no manual da Porto Editora, existe uma predominância de inclusão de autores estadunidenses, representado 50% das nacionalidades verificadas. Do vasto rol de países de língua oficial inglesa, apenas quatro nacionalidades distintas são incorporadas neste manual. No entanto, julgamos ser importante sublinhar a inclusão de um texto literário cujo autor é australiano, pois, acreditamos que a incorporação de autores de diferentes nacionalidades seja fulcral, no sentido de contrariar a tendência de cingir a língua inglesa ao Reino Unido e aos Estados Unidos da América e de quebrar esse estereotipo junto dos alunos.

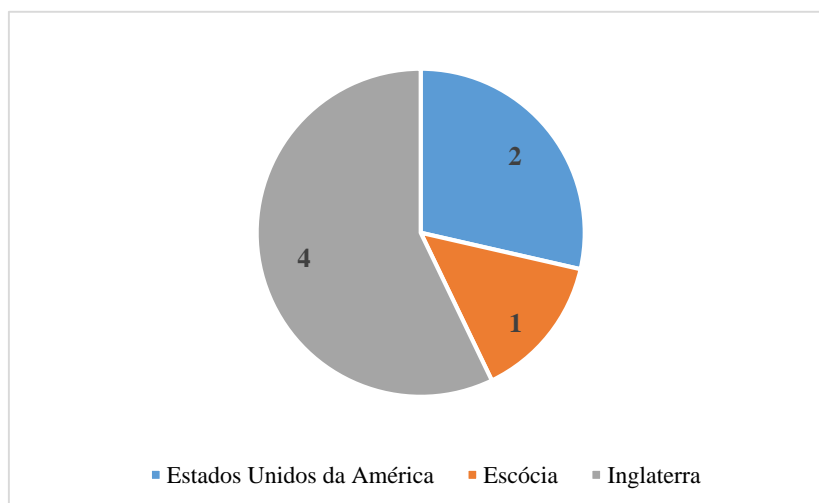
Corroborando com o enquadramento teórico apresentado anteriormente, a literatura é parte integrante da Cultura e, assim sendo, julgamos que pode (e deve) ser utilizada como um recurso que aproxime os alunos da cultura meta. Desta forma, e de acordo com o Programa de Inglês do Ensino Secundário que nos propõem “a abordagem de algumas culturas indígenas dos países de expressão inglesa, realçando a interação e o enriquecimento cultural” (Ministério da Educação, 2001, p. 23), acreditamos na importância da inclusão de textos literários de diferentes autores e de nacionalidades distintas, representativos do vasto número de países de expressão inglesa no currículo, pois esta é para os alunos uma forma de conhecer melhor a língua e cultura que estudam.

Gráfico 1: Nacionalidades dos autores - *Xplore 10*



O *Insight 10* faz referência somente a mais um autor face ao manual anterior. No entanto, neste manual percebe-se uma clara predileção pelos autores britânicos (5 em sete), destacando-se os de nacionalidade inglesa (4 autores). Dos Estados Unidos da América são provenientes dois dos sete autores, não se registando outras nacionalidades fora das fronteiras da América do Norte e do Reino Unido.

Gráfico 2: Nacionalidades dos autores – *Insight 10*



Contrastando com o manual da Porto Editora, o *Insight 10* apenas faz referência a autores estadunidenses ou britânicos, o que reduz a oportunidade de explorar e de consciencializar os alunos para a extensão e dispersão da língua inglesa no mundo, num intento de contrariar a tendência de circunscrever a mesma ao Reino Unido e aos Estados Unidos da América.

Por último, salienta-se o facto de que, apesar, do manual da Porto Editora fazer referência a um número tenuemente menor de autores em relação ao manual britânico, percebe-se uma aparente maior preocupação por parte do manual português em incluir autores anglofalantes oriundos de outras partes do globo, que não da Europa e dos Estados Unidos da América.

1.3. Modos literários presentes

Os modos aos quais pertencem os textos literários contemplados nos manuais do nosso *corpus* parecem-nos ser outro aspeto importante a incluir na análise, de forma a melhor perceber o tipo de literatura incluída nos mesmos. Nesse sentido, procuramos averiguar a quais dos modos literários (narrativo, lírico ou dramático) pertence cada um dos textos. Antes de passarmos à análise, gostaríamos de esclarecer que tomamos a opção de nos cingir aos modos literários, não distinguindo os géneros dos textos encontrados, devido ao número reduzido dos mesmos e, também, ao facto de que a maioria dos textos encontrados apenas variam entre os géneros dos contos e dos romances.

Começando pelo manual *Xplore 10*, constatamos que todos os textos literários se incorporam no modo narrativo, tratando-se todos eles de *short stories* ou contos. Não se verificou, portanto, a existência de textos literário, ou referência aos mesmos, que se enquadrassem nos modos lírico ou dramático.

Tabela 7: Modos literários - *Xplore 10*

Manual <i>Xplore 10</i>	Narrativo	Lírico	Dramático
<i>Xplore Reading</i>	6	-	-

No que concerne ao manual da Oxford University Press, e tal como é possível verificar na tabela 8, assiste-se, à semelhança do que ocorre com o manual da Porto Editora, à predominância do modo narrativo. Em relação ao livro de texto, verificamos que dos três textos encontrados, dois enquadram-se no modo predominante, havendo apenas um, na unidade seis, que se distingue pela sua pertença ao modo lírico. Este apresenta-se como o único texto, em todo o manual, de outro modo literário que não o narrativo. Os textos literários que incorporam o livro de exercícios, mais especificamente no apartado designado de *Literature Insight*, assumem-se, também, como narrativas. Todos estes textos são excertos de grandes romances, reconhecidos a nível mundial, tais como *Huckleberry Finn* de Mark Twain, *The Railway Children* de Edith Nesbit e *Hard Times* de Charles Dickens.

Tabela 8: Modos literários - *Insight 10*

Manual <i>Insight 10</i>	Narrativo	Lírico	Dramático
Livro de texto			
Unidade 2	2	-	-
Unidade 6	-	1	-
Livro de exercícios			
Literature Insight 1	1	-	-
Literature Insight 2	1	-	-
Literature Insight 3	1	-	-
Literature Insight 4	1	-	-

Literature Insight 5	1	-	-
----------------------	---	---	---

Podemos, portanto, constatar que o modo narrativo é o predileto no seio de ambos os manuais analisados, registrando-se apenas a ocorrência de um texto lírico no manual da Oxford University Press. É de salientar, ainda, a total ausência de textos pertencentes ao modo dramático em ambos os manuais.

1.4. Situações de inclusão dos textos literários

A forma como o texto literário é introduzido no manual de ILE pareceu-nos ser um aspeto bastante importante a incluir na nossa análise. Com esta categoria pretendemos responder à questão que nos colocamos: serão os textos literários incluídos nas unidades didáticas, da mesma maneira que qualquer outro texto não literário, ou será que lhes é delimitado um espaço próprio e isolado no manual?

Tendo em conta a análise da categoria apresentada anteriormente em relação à frequência dos textos literários, e começando pelo manual *Xplore 10*, percebemos que a literatura está circunscrita ao apêndice designado de *Xplore Reading*. Todos os textos literários presentes no manual português encontram-se nesse apartado que classificamos de “independente”, pois não se evidenciam quaisquer conexões com os conteúdos das cinco unidades que constituem o livro de texto.

Neste manual, como é possível verificar na tabela 9, a literatura apresenta-se isolada num dos seus constituintes, de tal forma que não é proporcionada a sua interrelação com os conteúdos e temas abordados no livro de texto. Destacamos, ainda, que a circunscrição dos textos literários a um apêndice dedicado apenas à leitura, como o próprio nome do mesmo indica, poderá resultar numa redução significativa da visibilidade dos mesmos por parte do aluno, uma vez que o livro de texto e o de exercícios assumem uma posição de destaque central na sala de aula.

Tabela 9: Situações de inclusão dos textos literários - *Xplore 10*

Manual <i>Xplore 10</i>	Apartado ou bloco independente	Integrado com os conteúdos da unidade
<i>Xplore Reading</i>	6	-

Já o manual *Insight 10*, inclui textos literários em blocos ou apartados independentes, como nas próprias unidades do livro de texto, interrelacionando-os com os conteúdos das mesmas. Os três os textos literários presentes no livro do aluno são, então, os que se apresentam integrados nos conteúdos das unidades e, os *Literature Insight*, integrantes do livro de exercícios, representam os apartados independentes onde os textos literários são tratados isoladamente. Cada um destes blocos trata uma obra literária diferente, pelo que inclui um excerto da mesma, acompanhada de atividades de pré-leitura, leitura e pós- leitura.

Tabela 10: Situações de inclusão dos textos literários – *Insight 10*

Manual <i>Insight 10</i>	Apartado/ bloco independente	Integrado com os conteúdos da unidade
Livro de texto	-	3
Livro de exercícios	4	-

Contrastando com o manual *Xplore 10*, o manual da Oxford University Press opta pela integração dos textos literários no próprio livro de texto, utilizando-o como recurso para trabalhar os conteúdos das unidades, criando mais oportunidades para o contacto dos alunos com a literatura. No entanto, e à semelhança do manual da Porto Editora, também inclui excertos de quatro romances selecionados que são abordados de forma independente, com atividades de pré-leitura, leitura e pós- leitura que se focam centralmente na exploração dos mesmos.

1.5. Modos de inclusão do texto literário

Com o objetivo de perceber qual a visibilidade dada ao texto literário quando este é incorporado no manual, pretendemos averiguar se os mesmos são tratados de forma explícita ou implícita. Isto é, se estes são devidamente apresentados ao aluno, fazendo referência ao título da obra, ao autor, modo literário e/ ou dando outras informações complementares sobre o texto ou o autor (forma explícita); ou se são meramente incorporados no manual sem que quaisquer dessas informações sejam proporcionadas (forma implícita).

De acordo com a tabela 11, podemos verificar que o manual *Xplore 10* trata todos os textos literários de forma explícita, informa sobre o modo literário a que pertencem, o seu título e autor, e fornece outras informações sobre o texto, como a data de publicação do mesmo.

Tabela 11: Modos de inclusão dos textos literários - *Xplore 10*

Manual <i>Xplore 10</i>	Implícito	Explícito
<i>Xplore Reading</i>	-	6

No caso do manual *Insight 10* será pertinente analisar o livro de texto e o livro de exercícios de forma separada. Assim, o livro de texto aplica os dois modos de inclusão por nós definidos, sendo que dois dos textos literários presentes no manual são incorporados de forma implícita e um de forma explícita. Quanto aos dois excertos presentes na unidade dois, estes são introduzidos no manual sem qualquer referência ao seu carácter literário ou ao autor. Porém, o título da obra ao qual pertencem os fragmentos é o mesmo título que dá nome à subunidade 2B: “The Kindness of Strangers”. No entanto, não é dada qualquer informação, quer implícita, quer explícita que aponte para este facto. Esta forma de inclusão da literatura no manual pode, quiçá, resultar numa completa ignorância do carácter literário do texto apresentado.

Tabela 12 Modos de inclusão dos textos literários *Insight 10*

Manual <i>Insight 10</i>	Implícito	Explícito
Livro de texto		
Unidade 2	2	-
Unidade 6	-	1
Livro de exercícios		
Literature Insight 1	-	1
Literature Insight 2	-	1
Literature Insight 3	-	1
Literature Insight 4	-	1

Literature Insight 5	-	1
----------------------	---	---

Apenas o texto lírico presente neste manual é apresentado explicitamente, fazendo-se referência ao título e ao autor do mesmo. Já o livro de exercícios, e em particular o apartado *Literature Insight*, introduz explicitamente todos os textos apresentados, fazendo-se referência aos títulos, autores, nacionalidades dos mesmos, bem como outras informações relevantes para cada um deles.

1.6. Tipos de atividades e competências adjacentes aos textos literários

No sentido de responder à questão investigativa que motivou o nosso estudo e cumprindo um dos objetivos a que nos propusemos, pretendemos, nesta categoria, compreender quais as atividades comunicativas utilizadas para trabalhar os textos literários contidos nos manuais que constituem o *corpus* da análise e, ainda, quais as competências desenvolvidas por essas mesmas atividades.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, as atividades comunicativas dividem-se em três tipologias: as de produção, as de compreensão e as de interação; subdividindo-se cada uma destas em função do seu carácter: oral ou escrito. Assim, procedemos à elaboração de uma categoria baseada nestes três tipos de atividades, na qual registamos a frequência com que cada uma destas é empregue para explorar cada um dos textos literários encontrados nos manuais.

Importante será, também, lembrar o referido anteriormente, no enquadramento teórico, acerca das atividades de exploração do texto literário. Acquaroni (2007) utiliza um modelo didático de exploração literária que consiste em três tipos de atividades: a primeira de contextualização e preparação, a segunda de descoberta e compreensão e a última de expansão. Estas três atividades, apesar de apresentarem uma terminologia diferente, coincidem com as tradicionais nomenclaturas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. São estas últimas que utilizaremos na seguinte categoria, no sentido de compreender que tipo de atividade comunicativa é preferida para cada uma destas etapas de exploração.

Em relação às competências, pretendemos compreender quais são mais evidentemente desenvolvidas através das atividades comunicativas. O QECRL define um

conjunto de competências necessárias à plena aprendizagem de uma LE e são essas (que foram já sucintamente descritas no enquadramento teórico) que configurar-se-ão na categoria adiante apresentada.

Centrando o nosso foco no manual da Porto Editora, mais especificamente no *Xplore Reading*, único constituinte do mesmo onde se apurou a presença de textos literários, verificamos que as próprias autoras separam as atividades pelas etapas de exploração referidas. Assim, para cada *short story*, as autoras dividem as atividades de exploração da mesma da seguinte forma: *pre-reading task*, *while-reading* e *post-reading task*. Decidimos, então, analisar as atividades comunicativas de cada etapa mantendo essa repartição.

A primeira presença de literatura encontrada ocorreu no primeiro apartado do *Xplore Reading*, designado de “Short Stories”. É neste apartado que encontramos os quatro contos selecionados pelas autoras para integrarem o manual, porém, primeiramente, verificamos uma espécie de introdução a esses mesmos contos e a mais dois que, posteriormente, não se afiguram para leitura e exploração. Esta introdução, designada de *Getting Started on Extensive Reading*, apenas contempla duas atividades, uma de pré-leitura e uma de leitura, ambas pertencentes às atividades de compreensão escrita, que visam apresentar brevemente aos alunos as *short stories* que trabalharão posteriormente.

Focando-nos nas atividades de pré-leitura das *short stories*, e como é possível verificar na tabela 13, percebemos que esta primeira etapa de exploração apresenta uma média de uma a duas atividades, registando-se, em apenas um dos contos (*The Hitchhiker*), três.

Constatamos, ainda, que para a maioria das tarefas de pré-leitura não foi possível identificar a que tipologia das atividades comunicativas pertencem, uma vez que a instrução facultada pelos autores do manual não é clara, o que impossibilita perceber se é suposto que os alunos respondam às questões de forma individual, a pares, se oralmente ou através da escrita. Consideramos que esta falta de clareza na instrução das atividades permite ao professor uma maior liberdade, pois, desta forma, este pode decidir se instrui os alunos para que realizem as atividades de forma oral ou escrita, individualmente ou em grupos. Além destas atividades, registam-se mais duas, passíveis de identificação, pertencendo à tipologia de compreensão escrita. Estas atividades passam pelo questionamento ao aluno em relação ao título do conto, pedindo que indaga acerca do que poderá ser a temática ou assunto tratados no texto.

Notamos, então que o *Xplore Reading* opta por um número reduzido de atividades de pré-leitura, não sendo possível, para a maioria, identificar a que tipo de atividade comunicativa pertencem. No entanto, estas atividades têm como objetivo principal aproximar o aluno ao tema abordado pelo texto e, geralmente, resultam em perguntas que levem o aluno a assumir uma posição pessoal em relação a determinado assunto. Podemos verificar este tipo de questões em várias das atividades de pré-leitura contidas no *Xplore Reading*. Por exemplo, na *short story The Star*, que tem como personagem principal uma famosa cantora, encontramos questões como: *Do you have a specific talent (singing, dancing, cooking, writing, painting, doing sports, ...)?* ou *Would you like to be famous? Why?* (Almeida, Araújo e Sousa, 2013, *Xplore Reading*, p. 8). Também o conto *Death by Scrabble* apresenta este tipo de questões introdutórias, tais como: *Which games do you play?* e *Have you ever played word games? When? Who with?* (Almeida, Araújo e Sousa, 2013, *Xplore Reading*, p. 12).

Tabela 13: Tipologias de atividades adjacentes aos textos literários - *Xplore 10*

Manual Xplore 10- <i>Xplore Reading</i>	Produção		Compreensão		Interação		Não identificado
	Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita	
Getting Started on Extensive Reading							
Pré-leitura	-	-	-	1	-	-	-
Leitura	-	-	-	1	-	-	-
The Star							
Pré-leitura	-	-	-	-	-	-	1
Leitura	-	1	-	2	-	-	-
Pós- leitura	-	-	-	-	-	-	1
Ex Poser							
Pré-leitura	-	1	-	-	-	-	1
Leitura	-	-	-	1	1	-	-
Pós- leitura	-	1	-	-	-	-	1
Death by Scrabble							
Pré-leitura	-	-	-	-	-	-	1
Leitura	-	-	-	1	-	-	-
Pós- leitura	-	1	-	-	-	-	1
The Hitchhiker							
Pré-leitura	-	-	-	1	-	-	2

Leitura	-	-	-	3	-	-	-
Pós- leitura	-	1	-	-	-	-	-

Em relação à segunda fase de exploração do texto, esta é, regra geral, constituída por um número de atividades reduzido, cerca de uma a três por texto, à semelhança da fase anterior. Na fase de leitura, ou de acordo com Acquaroni (2007), de descoberta e compreensão, a atividade comunicativa preferida é, evidentemente, a compreensão escrita. Em dez atividades pertencentes a esta etapa, oito assumem-se de compreensão escrita, uma de produção escrita e uma de interação oral.

As atividades de leitura têm como objetivo orientar o aluno no processo de compreensão do texto e, como verificado, são predominantemente de compreensão escrita. Segundo Acquaroni (2007), estas atividades podem resultar no pedido de diversas tarefas ao aluno. Apresentamos, agora, algumas dessas tarefas, das quais apuramos exemplos no *Xplore Reading*:

- Questões que visam avaliar o grau de compreensão do texto por parte do aluno, como: *Where is the story set? Give reasons for your answer.* (Almeida, Araújo e Sousa, 2013, *Xplore Reading*, p. 8); *What makes the driver stop for the hitchhiker?* (Almeida, Araújo e Sousa, 2013, *Xplore Reading*, p. 16).
- Localizar vocabulário através da leitura: *The narrator lacks self-confidence. What words/ expressions in the text might give us this impression?* (Almeida, Araújo e Sousa, 2013, *Xplore Reading*, p. 11).
- Relacionar o texto, ou partes do mesmo, com outras frases ou textos: *Which of these expressions/ phrases best illustrate the main idea of this story? Justify your answers.* (Almeida, Araújo e Sousa, 2013, *Xplore Reading*, p. 8).
- Extrair informações ou fragmentos do texto para discutir e ampliar na sala de aula/ em grupo: *In pairs, discuss a section of the story which contains the climax of the story.* (Almeida, Araújo e Sousa, 2013, *Xplore Reading*, p. 11).

- Refletir sobre aspetos estilísticos ou de teoria literária: *Comment on the author's use of language*. (Almeida, Araújo e Sousa, 2013, *Xplore Reading*, p. 8).

No que toca à etapa de pós- leitura e como podemos verificar na tabela 13, apresentada anteriormente, para cada *short story* verificam-se uma a duas atividades. À semelhança do que registamos nas atividades de pré-leitura, não foi possível identificar a qual das tipologias comunicativas pertencem algumas das atividades propostas pelo manual. Para outras, foi possível proceder a essa identificação, uma vez que claramente instruem o aluno para a escrita, com tarefas como, por exemplo, a produção de um texto onde o aluno escreva sobre os acontecimentos que antecederam e que procederam aos eventos da história ou, ainda, que o aluno transforme a narrativa que acaba de ler numa peça de teatro.

Quanto às tarefas cuja tipologia não nos foi permitido identificar, estas traduzem-se em questões (que o professor pode decidir se de resposta oral ou escrita) onde é pedido ao aluno que reflita sobre aspetos do texto e que os relacione com a realidade em que vive, como por exemplo: *In your opinion, does the fictional pop star represent what young pop stars today think about life? Justify*. (Almeida, Araújo e Sousa, 2013, *Xplore Reading*, p. 9). Outras questões envolvem a reflexão e opinião pessoais do aluno em relação a determinadas ações tomadas pelas personagens ou no desenrolar da história: *What would you do in her situation?; What would you change about The Star? Why?* (Almeida, Araújo e Sousa, 2013, *Xplore Reading*, p. 9).

No que concerne às competências desenvolvidas pelas atividades comunicativas, podemos observar na tabela 14, abaixo apresentada, que estas foram analisadas da mesma forma que as atividades, isto é, atendendo às três etapas de exploração dos textos.

Em relação à fase de pré-leitura, podemos constatar que as atividades analisadas anteriormente tendem a focar-se nas competências lexicais e semânticas, apesar de ser, também, apurada a competência existencial. É possível acrescentar que as competências mais evidenciadas foram apuradas nas atividades de compreensão e produção escritas, enquanto a de competência existencial foi apurada em uma das atividades cuja tipologia não foi possível verificar. É de salientar, em relação à *short story Death By Scrabble* a

inexistência de competências desenvolvidas através das atividades de pré-leitura, resultando estas no simples questionamento ao aluno em relação a gostos pessoais.

No que toca à segunda fase de exploração textual, verificamos que as reduzidas atividades de leitura apresentadas para cada conto incidem, principalmente, no desenvolvimento das competências lexicais e semânticas. Estas atividades que, na sua maioria, são de compreensão escrita, tendem a relacionar-se com a organização do significado do texto e com a exploração de relações intertextuais, como podemos verificar no exercício A), do anexo 1, onde os alunos devem escolher qual frases ou expressões dadas melhor descreve a história.

Tabela 14: Competências desenvolvidas - *Xplore 10*

Manual <i>Xplore 10 – Xplore Reading</i>	Competências Gerais ⁷				Competências Comunicativas em Língua ⁸							
	C.D.			C.Ex.	C.L.						C.P.	
	CM	CS	CI		L	G	S	F	OG	OE	D	F
Getting Started on Extensive Reading												
Pré-leitura					X		X					
Leitura							X					
The Star												
Pré-leitura				X								
Leitura							X					
Pós-leitura				X								
Ex Poser												
Pré-leitura					X							
Leitura					X		X					
Pós-leitura											X	
Death by Scrabble												
Pré-leitura												
Leitura					X		X					
Pós-leitura							X				X	
The Hitchhiker												

⁷ As seguintes capacidades e competências pertencentes às Competências Gerais foram excluídas da categoria, uma vez que nenhuma destas foi apurada na análise das atividades adjacentes aos textos literários: Capacidades e Competências de Realização, as Competências de Aprendizagem e as Competências Sociolinguísticas.

⁸ As Competências Sociolinguísticas, por não se manifestarem em nenhuma das atividades analisadas, não se encontram contempladas na presente categoria.

Pré-leitura							X					
Leitura					X		X					
Pós- leitura											X	

Na etapa de pós- leitura encontramos atividades de produção escrita, bem como atividades cuja tipologia não nos foi permitido identificar, devido à incoerência da instrução. No entanto, através da tabela 14, observamos que a competência desenvolvida mais recorrentemente é a discursiva. É possível afirmar que esta competência foi apurada, especificamente, nas atividades de produção escrita. Em relação às atividades cuja tipologia não foi viável apurar, foi possível perceber, pelo menos em uma delas, a presença da competência existencial, uma vez que algumas das questões colocadas ao aluno relacionam-se com aspectos da sua personalidade e, conseqüentemente, com os seus valores, atitudes ou motivações face, por exemplo, a comportamentos tomados pelas personagens da história.

Ainda sobre as atividades de produção escrita da fase de pós- leitura, será importante ressaltar que, evidentemente, quando um aluno produz um texto, este está a recorrer e a ativar muitas outras competências para além da discursiva, como por exemplo, a competência lexical, a ortográfica, a semântica, a gramatical, etc. No entanto, tendo em conta as instruções das atividades do manual analisado, consideramos que a competência em foco é a discursiva.

Em suma, verificamos que a maioria das atividades de pré-leitura contidas no *Xplore Reading*, constituinte do manual *Xplore 10* da Porto Editora, oferecem ao professor uma certa liberdade para decidir de que forma os alunos realizam essas mesmas tarefas, podendo determinar a tipologia da atividade. Das atividades existentes, constata-se que as de compreensão e produção escritas tendem a incidir nas competências lexicais e semânticas. Porém, na generalidade, todas as atividades têm como objetivo a introdução da temática do texto ao aluno, com questões que o aproximam ao assunto a abordar no texto, fazendo-o posicionar-se pessoalmente em relação ao mesmo.

Já a fase de leitura apresenta uma preferência pelas atividades de compreensão escrita, embora incorpore uma atividade de produção escrita e uma de interação oral. Verifica-se, ainda a predileção pelo desenvolvimento das competências lexicais e semânticas, tal como nas atividades de pré-leitura. Apesar das distintas tipologias de

atividades, todas incidem na interpretação do texto e na avaliação da compreensão do aluno em relação ao que leu, à exceção de uma das questões, que pretende indagar o aluno em relação à linguagem utilizada pelo autor, focando-se num aspeto mais formal do texto.

À semelhança da primeira etapa, nas atividades de pós- leitura também de apuram atividades cuja explicação não resulta muito clara, impossibilitando a identificação de acordo com as atividades comunicativas presentes no QECRL. Algumas dessas tarefas passam pelo questionamento ao aluno acerca de determinados aspetos ou ações do conto, pedindo que se posicione e opine em relação a eles, de um ponto de vista pessoal. Já as atividades passíveis de integração na tipologia de produção escrita, traduzem-se na clara instrução ao aluno para que proceda à elaboração de um texto, verificando-se, principalmente, o desenvolvimento da competência discursiva.

Centramos, agora, a nossa atenção no manual da Oxford University Press, *Insight 10*. Este manual composto pelo livro de texto e pelo livro de exercícios, apresenta-nos textos literários em ambos os constituintes.

Começando pelo livro de texto, importa recordar que os textos literários nele presentes são três e apresentam-se integrados com os conteúdos das unidades, sendo que apenas um deles é tratado de forma explícita.

Assim, as unidades onde foi possível apurar a existência de textos literários foram a 2B, designada de “Grammar and Listening”, onde os textos são abordados de forma implícita; e a 6D “Culture, vocabulary and grammar”, que integra o único exemplar do modo lírico encontrado em ambos os manuais analisados, tratando-o de forma explícita.

Ao contrário do que se verificou no manual *Xplore 10*, no livro de texto do *Insight 10*, as autoras não dividem explicitamente as atividades em pré-leitura, leitura e pós-leitura, até porque os textos literários aqui encontrados, apresentam-se como ferramentas de exploração de competências e/ou capacidades, e não como objeto de estudo. Não obstante, foi possível perceber que as atividades designadas por *Speaking* (cf. anexo 2 e 3) afiguram-se atividades de pré-leitura e de pós- leitura, apesar das autoras não o designarem dessa forma.

Como se verifica na tabela 15, foi possível, então, perceber a existência de atividades de pré-leitura, leitura e pós- leitura. As de pré-leitura consistem em atividades de produção e interação orais, que, à semelhança das atividades do *Xplore Reading*, aproximam o aluno à temática tratada pelo texto, solicitando as opiniões ou suposições pessoais do aluno em relação à mesma.

Em relação à unidade 2B, esta não apresenta qualquer atividade de leitura que se enquadre nas tipologias de atividades comunicativas, sendo que todas as tarefas apresentadas se traduzem por exercícios gramaticais. Estes exercícios verificam-se de natureza diversa, passando alguns pela reflexão acerca de aspetos gramaticais, como a estrutura de elaboração de questões; pela colocação em prática conhecimentos gramaticais adquiridos realizando diferentes tarefas, tais como: completar espaços em branco com a correta conjugação de verbos oferecidos entre parêntesis; pela releitura do texto com o objetivo de encontrar exemplos de verbos no *past simple*; ou pelo estudo dos verbos sublinhados no texto, no sentido de perceber se esses serão regulares ou irregulares.

Tabela 15: Tipologias de atividades adjacentes aos textos literários - *Insight 10* Livro de Texto

Manual <i>Insight 10</i> - Livro de texto	Produção		Compreensão		Interação	
	Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita
Unidade 2B – Grammar and Listening						
Pré-leitura	1	-	-	-	-	-
Leitura	-	-	-	-	-	-
Pós- leitura	-	-	-	-	1	-
Unidade 6D - Culture, vocabulary and grammar						
Pré-leitura	-	-	-	-	1	-
Leitura	1	-	1	2	-	-
Pós- leitura	-	-	-	-	1	-

Em relação à unidade 6D, e como é possível observar na tabela 15, as atividades de leitura são de natureza diversificada, verificando-se uma atividade de produção oral, uma de compreensão oral e uma de compreensão escrita. As atividades de compreensão escrita compreendem diferentes tarefas, tais como relacionar as estrofes do poema com frases que expressem as mesmas ideias; e avaliar do grau de compreensão do texto, com questões acerca do poema, tais como: *Who is it about? What was his life goal? Did he achieve it?* (Wildman e Beddall, 2013, p. 74). Em relação a atividade de compreensão oral, esta passa pela audição do poema através do CD áudio (ao qual não tivemos acesso) com a finalidade de sublinhar as palavras que rimem. Quanto à atividade de produção oral desta etapa de leitura, esta traduz-se na leitura do texto em voz alta com uma

finalidade semelhante à atividade de compreensão oral: o enfoque na rima e no ritmo do poema. Importa mencionar que estas atividades de leitura expostas não representam a totalidade das apresentadas pelo manual, existindo outras três atividades relacionadas com aspetos gramaticais, que, por não se afigurarem atividades comunicativas, não se encontram integradas na tabela acima apresentada.

Em relação às atividades de pós- leitura, as autoras classificaram-nas como *Speaking*, o que nos levou a identificá-las como interação oral. As tarefas solicitadas nesta etapa traduzem-se, na unidade 2B, pela criação, a pares, de um final para a história, onde os alunos devem trabalhar os verbos estudados; e, na unidade 6D solicita-se aos alunos que discutam e que interpretem subjetivamente, dando as suas opiniões, acerca de diferentes acontecimentos do texto, como por exemplo através da questão: *The poet couldn't understand why the teacher didn't leave the school. Can you think of reasons why he stayed?* (Wildman e Beddall, 2013, p. 74); e que busquem alguns significados mais ocultos do texto, com a pergunta: *The poet says: 'But a lesson he never knew he taught/ Is with me to this day'. What was that lesson?* (Wildman e Beddall, 2013, p.74).

No que toca às competências desenvolvidas pelas atividades de pré-leitura, observamos, na tabela 16, a inexistência de qualquer competência desenvolvida na unidade 2B, enquanto na 6D pudemos registar a competência sociocultural, uma vez que a atividade apresentada trata de um assunto que se relaciona com aspetos culturais e sociais, como é possível verificar no exercício 1) *Speaking*, do anexo 3.

Tabela 16: Competências desenvolvidas - *Insight 10* Livro de Texto

Manual <i>Insight 10</i>	Competências Gerais				Competências Comunicativas em Língua							
	C.D.			C.Ex.	C.L.						C.P.	
	CM	CS	CI		L	G	S	F	OG	OE	D	Fu
Livro de texto												
Unidade 2B												
Pré-leitura												
Leitura						X						
Pós- leitura						X						
Unidade 6D												
Pré-leitura		X										
Leitura						X	X	X				
Pós- leitura							X					

Em relação à etapa de leitura da unidade 2B, verificamos o desenvolvimento da competência gramatical através dos diversos exercícios apresentados. Já na unidade 6D, foi possível compreender que nas atividades de compreensão escrita, a competência mais recorrente foi a semântica; enquanto as de compreensão e produção orais focam-se mais no desenvolvimento da competência fonológica, tratando de aspetos como as rimas e o ritmo. A competência gramatical também se afigura contempladas, não através das competências comunicativas descritas, mas através de dois exercícios gramaticais contidos nesta mesma unidade.

No que toca à fase de pós leitura, apuramos em cada unidade uma atividade de interação oral que, na unidade 2B, prevê, principalmente o desenvolvimento da competência gramatical, uma vez que o objetivo é que os alunos inventem um final para a história, utilizando corretamente os verbos fornecidos conjugados no tempo verbal estudado. Já na unidade 6D, a competência que se destaca é a semântica, pois os alunos devem discutir significados implícitos e fazer pressuposições acerca de assuntos referentes ao texto.

Em suma, verificamos que os textos literários presentes no livro de texto do manual da Oxford University Press apresentam-se integrados com os conteúdos das unidades, não se tratando o texto literário particularmente como objeto de estudo, como o que

acontece no *Xplore Reading* da Porto Editora, mas, como uma ferramenta para explorar outras competências, como a gramática e aspetos relacionados com a fonologia. Observamos, ainda, que apesar das autoras não distinguirem as atividades pelas diferentes etapas de exploração do texto, foi possível perceber as atividades através dos conteúdos das mesmas.

Em relação à primeira etapa, constatamos que as atividades de produção e interação orais são as preferidas pelas autoras, com tarefas que tencionam acercar o aluno à temática tratado pelo texto. Já a fase de leitura, que apenas é observável na unidade 6D, apresenta atividades mais diversificadas, verificando-se tarefas de compreensão escrita, que tendem a incidir no desenvolvimento da competência semântica; e de compreensão e produção orais, cujo foco é a competência fonológica. Além das atividades comunicativas, notamos, ainda, o recurso ao texto literário como ferramenta de estudo e de prática gramaticais, sendo possível contabilizar-se cinco exercícios de gramática adjacentes aos três textos encontrados. Por último, as autoras definem como *Speaking* duas atividades que consideramos serem de pós-leitura, pelo seu caráter de expansão e ampliação dos assuntos abordados no texto.

Dirigindo a nossa atenção para o livro de exercícios do manual *Insight 10*, é possível constatar a inclusão de cinco excertos de adaptações de obras literárias, uma por cada apartado designado de *Literature Insight*. A forma de tratamento dos textos literários, neste constituinte do manual da Oxford University Press, vai muito ao encontro do utilizado pelo *Xplore Reading*, da Porto Editora. De acordo com a apresentação *online* do livro de exercícios do manual patente no site da Oxford University Press, os *Literature Insight* apresentam “aulas e atividades opcionais”⁸, configurando-se em “um conjunto de aulas de literatura que irão introduzir os alunos a algumas obras clássicas da literatura inglesa”⁹. Desta forma, é possível perceber qual o objetivo destas secções, que tratam a obra literária como objeto de estudo, de forma idêntica à que constatamos no *Xplore Reading* da Porto Editora.

À semelhança do que acontece no livro de texto deste manual, as atividades de exploração dos textos presentes em cada *Literature Insight* não se encontram

⁹ Apresentação *online* do Livro de Exercícios do Manual *Insight 10 in Oxford University Press*. (s/d). Disponível em: <https://elt.oup.com/catalogue/items/global/teenagers/insight/intermediate/9780194011129?cc=pt&selLanguage=pt>

explicitamente repartidas pelas três etapas que referimos anteriormente, à exceção da pré-leitura, que os autores designam de “Before you read”. Porém, é bastante perceptível a existência dessa divisão entre as atividades através do conteúdo das mesmas. Assim, e como é possível verificar nos anexos 4 e 5, as atividades de pré-leitura são as presentes na secção “Before you read”, as de leitura verificam-se naquelas que sucedem a essa secção, sendo que a própria numeração das questões não prossegue a anterior, e por fim, as atividades de pós-leitura que coincidem com a secção nomeada pelos autores de “Writing”.

Apresentada a estrutura destes apartados literários, passamos à análise do tipo de atividades comunicativas empregues em cada uma das fases de exploração do texto.

Começando pela fase de pré-leitura, podemos verificar na tabela 17 que, regra geral, esta é composta por duas atividades, à exceção da *Literature Insight 3* que apenas regista uma atividade comunicativa. Também é possível constatar que todas estas atividades são de compreensão escrita, contrastando com o livro de texto deste manual. Devido à extensão das cinco obras literárias contempladas nos *Literature Insight*, os autores apenas puderam integrar excertos de adaptações das mesmas. Desta forma, para cada excerto são facultadas duas sínteses, uma designada “Background to the story” que contextualiza os acontecimentos que precedem o fragmento exposto, e outra, intitulada “Read on” que desvenda alguns dos eventos que sucedem o excerto.

Além desta contextualização do fragmento da obra, são ainda fornecidas algumas informações biográficas e bibliográficas sobre o autor da mesma, tais como: nome, data e local de nascimento, trabalhos mais importantes e curiosidades. As atividades de pré-leitura são, predominantemente, de compreensão escrita, pois consistem na leitura das secções “About the author” e “Background to the story” e na resposta a questões sobre as mesmas, como por exemplo: *Read about Edith Nesbit. How many children’s books did she write? What were they about?* (Sayer e Roberts, 2013, p. 90); ou *Read the background to the story on page 85. Why are Jim and Huckleberry leaving Jackson Island?* (Sayer e Roberts, 2013, p. 84).

Algumas das atividades acerca do “About the author” e do “Background to the story” vão um pouco mais além das questões de interpretação das informações facultadas, levando o aluno a ativar conhecimentos previamente adquiridos: *Read about Lewis Carrol. Do you know any of the characters in Alice’s Adventures in Wonderland or Through the Looking- Glass? Who are they?* (Sayer e Roberts, 2013, p. 86). Estes conhecimentos poderão estar, ainda, relacionados com conhecimentos gerais e pessoais

do aluno em relação a determinado tópico: *Read about the background to the story on page 91. What things do you think the children miss after they move to the country? How is life in the country different from life in the city?* (Sayer e Roberts, 2013, p. 90).

Tabela 17: Tipologias de atividades comunicativas adjacentes ao texto literário- *Insight 10* Livro de exercícios

Manual <i>Insight 10</i> – Livro de exercícios	Produção		Compreensão		Interação	
	Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita
Literature Insight 1						
Pré-leitura	-	-	-	2	-	-
Leitura	-	-	2	2	2	-
Pós- leitura	-	1	-	-	-	-
Literature Insight 2						
Pré-leitura	-	-	-	2	-	-
Leitura	-	-	2	3	2	-
Pós- leitura	-	1	-	-	-	-
Literature Insight 3						
Pré-leitura	-	-	-	1	-	-
Leitura	-	-	2	3	2	-
Pós- leitura	-	1	-	-	-	-
Literature Insight 4						
Pré-leitura	-	-	-	2	-	-
Leitura	-	-	1	2	2	-
Pós- leitura	-	1	-	-	-	-
Literature Insight 5						
Pré-leitura	-	-	-	2	-	-
Leitura	-	-	1	2	2	-
Pós- leitura	-	1	-	-	-	-

No que toca à etapa de leitura, e observando a tabela acima apresentada, é possível constatar que nesta fase apenas são integradas as atividades comunicativas de compreensão oral e escrita e as de interação oral, sendo as de compreensão escrita as que se registam mais frequentemente. Também é possível verificar que esta fase da exploração do texto literário é a que apresenta maior número de atividades, registando no

mínimo cinco e, no máximo, sete por cada *Literature Insight*. Este número elevado de atividade de leitura contrasta, de forma significativa, com a mesma fase de exploração com que nos deparamos no manual da Porto Editora, onde apenas encontramos no mínimo uma e, no máximo, três atividades de compreensão e descoberta do texto.

Ao analisar as atividades de leitura dos *Literature Insight*, foi perceptível o padrão utilizado pelos autores em relação à ordem com que as atividades comunicativas estão dispostas. Assim, cada um destes apartados, nesta fase de exploração do texto, apresenta entre uma a duas atividades de compreensão escrita que incidem sobre o excerto da obra literária apresentada. Estas atividades são de natureza diversa, sendo possível identificar as seguintes:

- Questões que avaliam a compreensão do texto através de questões de resposta escrita, como: *What happens to Alice after she drinks from the bottle?* (Sayer e Roberts, 2013, p. 86); ou *Read the extract on page 91. Who stole the coal?* (Sayer e Roberts, 2013, p. 90); ou ainda, *How does Ned feel on his way to work?*, *What is Ned's opinion on Mr McArdle?*, etc. (Sayer e Roberts, 2013, p. 92). Ou ainda, através de exercícios onde os alunos devem escolher a opção correta para completar frases fornecidas, tendo em conta os acontecimentos descritos no excerto que leram.
- Organizar os acontecimentos da história por ordem cronológica: *Read the extract again. Put the events a-h in the correct order.* (cf. anexo 5) (Sayer e Roberts, 2013, p. 86).
- Completar o próprio excerto com as frases que lhe foram retiradas, como podemos observar no exercício 1), anexo 4: *Read the extract on page 85. Match the sentences A-G to gaps 1-7 in the extract.* (Sayer e Roberts, 2013, p. 84).

De seguida, encontramos uma atividade de interação oral, onde os alunos, a pares, devem discutir os tópicos sugeridos. Estes tópicos incidem sobre alguns dos acontecimentos transcorridos na história, mas também implicam que o aluno dê a sua opinião pessoal em relação a esses eventos, ou que mobilize conhecimentos prévios sobre determinados assuntos, como por exemplo: *In your opinion, why doesn't Mr McArdle send a famous reporter to interview Professor Challenger?* (Sayer e Roberts, 2013, p. 92), *Do you think Huckleberry Finn is a good friend? Why? Why not?* (Sayer e Roberts, 2013, p. 84), ou *Why are Jim and Huckleberry Finn going to Ohio? What other reasons*

did people have for making long journeys in the past? Do people travel for the same reasons today? (Sayer e Roberts, 2013, p. 84).

Após a atividade de interação oral, segue-se, de novo, uma atividade de compreensão escrita que incide na compreensão e exploração não do excerto da obra selecionada, mas da secção “Read on”. Esta atividade de compreensão escrita traduz-se, normalmente, numa questão de avaliação do grau de compreensão do aluno: *Read what happens next. Who does Alice decide to visit?* (Sayer e Roberts, 2013, p. 86), ou *Read what happens next. Why do the children imagine the Old Gentleman might know their father?* (Sayer e Roberts, 2013, p. 90).

As atividades que se seguem são as de compreensão oral que, regra geral, passam pela audição de um novo extrato da obra que sucede aos acontecimentos do fragmento lido anteriormente. As atividades aqui compreendidas podem traduzir-se na resposta curta a perguntas diretas, como: *Listen to the next part of the story. Does Sissy agree to go with Mr Gradgrind?* (Sayer e Roberts, 2013, p. 88); ou, ainda, na assinalação de verdadeiro ou falso para as afirmações oferecidas (cf. anexo 4, exercício 5) (Sayer e Roberts, 2013, p. 84).

A última atividade presente na etapa de exploração é, novamente, de interação oral. Alguns dos tópicos de discussão desta segunda atividade de discussão oral são, definitivamente, muito semelhantes aos da primeira, incidindo em eventos, personagens ou ações transcorridas e na opinião pessoal do aluno acerca dos mesmos. Existem, porém, em número reduzido, tópicos que tratam de outros aspetos, como o significado de determinadas expressões, tal como é possível observar na seguinte questão: *What is the difference between ‘I mean what I say’ and ‘I say what I mean’?* (Sayer e Roberts, 2013, p. 86).

Finalmente, em relação às atividades de pós- leitura, foi possível constatar que para cada obra literária é formulada uma atividade de produção escrita. Ao contrário do que apuramos em relação às atividades de pré e pós- leitura do *Xplore Reading* da Porto Editora, as tarefas solicitadas são bastante claras, sendo fornecidas linhas de orientação ao aluno, no sentido de o guiar ao longo da atividade. Os textos solicitados aos alunos são todos de natureza distinta, sendo solicitados, por exemplo, que escrevam o final para uma das obras literárias (cf. anexo 4, exercício 7), uma descrição bastante guiada e detalhada de um evento (cf. anexo 5, exercício 8), uma carta de carácter formal, um email onde seja feita uma solicitação formal e, por último um artigo para uma revista.

No que concerne às competências desenvolvidas pelas atividades de exploração dos textos literários, podemos observar através da tabela 18, que para a fase de pré-leitura, onde predominam as atividades de compreensão escrita, não se apurou o desenvolvimento de nenhuma competência no primeiro e no último *Literature Insight*, uma vez que as questões colocadas se afiguram, meramente, de interpretação textual. Já nos *Literature Insight 2 e 3*, consideramos que estas atividades, por apresentarem questões que solicitam aos alunos que construa suposições sobre determinados assuntos, poderão desenvolver a competência semântica dos aprendentes. Regista-se, ainda, no *Literature Insight 4* a integração da competência sociocultural, uma vez que é pedido ao aluno que comente determinados aspetos, tendo em conta os seus próprios conhecimentos da sociedade.

Tabela 18: Competências desenvolvidas - *Insight 10* Livro de Exercícios

Manual <i>Insight 10</i>	Competências Gerais				Competências Comunicativas em Língua							
	C.D.			C.Ex.	C.L.						C.P.	
	CM	CS	CI		L	G	S	F	OG	OE	D	Fu
Livro de exercícios												
Literature Insight 1												
Pré-leitura												
Leitura				X	X		X					
Pós- leitura											X	X
Literature Insight 2												
Pré-leitura							X					
Leitura				X			X					
Pós- leitura											X	X
Literature Insight 3												
Pré-leitura							X					
Leitura				X			X					
Pós- leitura											X	X
Literature Insight 4												
Pré-leitura		X										
Leitura				X			X					
Pós- leitura											X	X
Literature Insight 5												
Pré-leitura												

Leitura				X			X					
Pós- leitura											X	X

Em relação à fase de leitura, todas as secções se encontram organizadas da seguinte forma, tal como explicamos anteriormente. Assim, as atividades de compreensão escrita e oral tendem a desenvolver aspetos relacionados com a competência semântica, uma vez que tratam de aspetos relacionados com a organização dos significados do texto, tal como podemos observar no exercício 2), do anexo 5. Já as atividades de interação oral trabalham aspetos relacionados com a competência existencial, pois, geralmente, solicitam ao aluno que discutam certos acontecimentos ou comportamentos/ ações dos personagens do texto, criticando-os tendo em conta as suas próprias atitudes, traços da personalidade, valores ou crenças. No entanto, algumas destas atividades de interação oral têm, também, o objetivo de trabalhar as competências lexical e semântica, como podemos verificar nos exercícios 6.2) e 7.2) dos anexos 4 e 5, respetivamente.

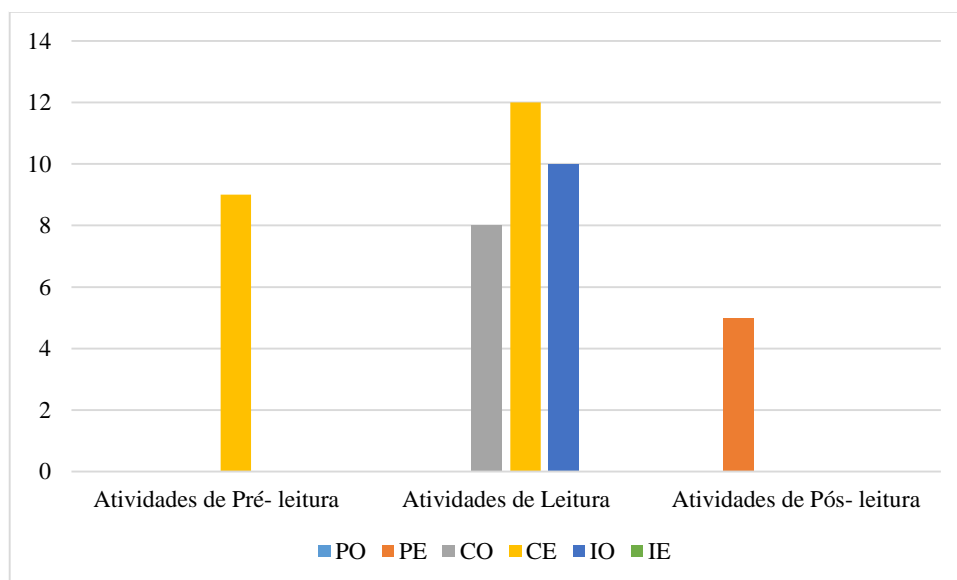
Por fim, em relação às atividades de pós- leitura, que na sua totalidade se configuram de produção escrita, as competências principais que estas tendem a desenvolver são a discursiva e a funcional. De novo, tal como mencionamos em relação às atividades de pós- leitura do *Xplore Reading* e à semelhança das mesmas, a produção de um texto escrito requer a ativação de uma série de competências, como por exemplo as competências linguísticas. No entanto, tendo em conta a coerência, detalhe e objetividade das instruções fornecidas para estas atividades (que pode ser observada nos exercícios de “Writing” dos anexos 4 e 5), consideramos que o objetivo principal das mesmas é o desenvolvimento das competências pragmáticas (discursiva e funcional).

Analisadas as atividades comunicativas e as competências desenvolvidas por estes adjacentes aos textos literários encontrados nos constituintes dos dois manuais que integram o *corpus* deste estudo podemos concluir que foi possível observar duas formas bastante distintas de explorar o texto literário. Tanto o *Xplore Reading* como as secções *Literature Insight* do livro de exercícios do manual da Oxford University Press, têm como objetivo o estudo e exploração de textos literários, tal como afirmam os autores dos mesmos, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente. Por conseguinte, os autores de ambos os manuais adotam uma configuração de exploração do texto

semelhante, optando pela divisão das atividades adjacentes ao mesmo em três etapas. No caso do *Xplore Reading*, essa divisão é mais explícita, ao passo que no *Insight 10* esta sucede de forma mais sutil. Esta forma de abordar a literatura contrasta significativamente com a apresentada pelo livro de texto do manual britânico, que nem sempre apresenta explicitamente o texto literário ao aluno e o explora de forma distinta, uma vez que o objetivo principal não é o de estudar a obra literária, mas sim trabalhar os conteúdos e tópicos da unidade.

Em relação à primeira etapa de exploração dos textos, e através das tabelas 13 e 15, apresentadas anteriormente e do gráfico 3, que se expõe de seguida, verificamos no *Xplore 10* a falta de clareza na instrução destas atividades, o que resultou na dificuldade em caracterizar as suas tipologias. Já no livro de texto do *Insight 10* percebemos que a preferência recai nas atividades de produção e interação orais, ao passo que no livro de exercícios do mesmo manual, esta afigura-se na compreensão escrita. Constatamos, ainda, que a natureza das tarefas solicitadas por estas atividades é distinta, embora possamos registar algumas semelhanças entre as do *Xplore Reading* e as do livro de texto do *Insight 10*.

Gráfico 3: Atividades adjacentes aos textos literários - *Insight 10* Livro de exercícios



Ainda sobre a fase de pré-leitura, como observamos nas tabelas 14, 16 e 18, concluímos que, tanto o *Xplore Reading* como o livro de exercícios do manual da Oxford University Press integram, nestas atividades, as competências semântica e existencial,

contrastando com o livro de texto do *Insight 10* que apenas incide em aspetos relacionados com a competência sociocultural. Notando-se, porém, diversas atividades onde não é possível verificar o desenvolvimento de nenhuma das competências apresentadas pelo QECRL.

No que concerne à etapa de leitura, as atividades dos *Literature Insight* destacam-se das do *Xplore Reading* e do livro de texto do *Insight 10* em dois aspetos: primeiro, no número elevado de atividades dispostas para cada texto literário estudado e, segundo, na forma padronizada a que recorre para organizar as atividades comunicativas que apresenta. No entanto, é de salientar que, apesar das atividades desta tipologia se registarem em maior número nos *Literature Insight*, observa-se uma maior variedade no *Xplore Reading* em relação à natureza dessas tarefas, como é possível perceber pela descrição e exemplificação realizadas anteriormente.

Mais uma vez, o *Xplore Reading* e o livro de exercícios do manual *Insight 10* equiparam-se pela preferência das atividades de compreensão escrita e, através destas, pelo desenvolvimento da competência semântica. Já o livro de texto da editora inglesa diverge destes tanto a nível das atividades de leitura (de forma mais evidente na unidade 2B), como das competências desenvolvidas por estas. A unidade 6D destaca-se pelo facto de integrar as únicas atividades adjacentes aos textos literários que permitem o desenvolvimento da competência fonológica, circunstância possibilitada pela inclusão de um texto lírico na mesma.

As atividades de pós-leitura dão preferência a tarefas de produção escrita, tanto nos *Literature Insight* do livro de exercícios da Oxford University Press, como no *Xplore Reading*, apesar deste também conter atividades cuja tipologia não foi possível identificar. Em relação às tarefas de produção escrita, as do livro de exercícios do manual inglês apresentam-se mais claras, guiadas e detalhadas, sendo facilmente perceptível o que o tipo de texto que o aluno deve produzir e os aspetos que deve referir. Já as do manual da Porto Editora manifestam-se um pouco mais vagas, não orientando o aluno e, relação aos possíveis aspetos a tratar. Para além de atividades de produção escrita, o *Xplore Reading* expõe, ainda, atividades não passíveis de identificação em relação à sua tipologia, que se traduzem pelo questionamento ao aluno relativamente a determinados assuntos relacionados com os textos literários estudados onde, muitas vezes, não é constatado o desenvolvimento de nenhuma competência.

De novo assimetricamente a estes, o livro de texto do *Insight 10* opta, nesta fase, por atividades de interação oral que se centram nas competências gramatical e semântica.

Considerações Finais

1. Conclusões do estudo

Findas a apresentação e a análise dos resultados obtidos, é tempo de equacionar as principais conclusões retiradas deste estudo. Como começámos por referir, o nosso estudo foi norteado por uma questão investigativa (*Qual a presença e quais as finalidades dos textos literários nos manuais de ILE de editoras portuguesa e inglesa?*) que nos levou à organização de dois macro- objetivos. Se por um lado, pretendemos averiguar qual a presença da literatura nos manuais de ILE de editora portuguesa e inglesa, por outro, pretendemos compreender de que forma e com que finalidade essa inclusão ocorre.

Na senda de atender ao primeiro macro- objetivo, averiguamos alguns aspetos que enunciamos seguidamente.

Em relação à presença de textos literários nos manuais constituintes do corpus da análise, concluímos que estes são integrados em número muito pouco significativo, quando comparado ao número total de textos apurados. Além disso, quando analisadas as situações de inclusão destes textos literários, percebemos que estes são, na sua maioria, incluídos nos manuais de forma apartada, isto é, os excertos literários encontram-se ou em apêndices do manual (como é o caso do *Xplore Reading*), ou em secções independentes de um dos constituintes do manual (como é o caso das secções *Literature Insight*). Significa isto que, para além da presença de textos literários ser pouco significativa, a maioria encontra-se, ainda, localizada em elementos ou partes facultativas do manual, tal como descrevem os próprios autores do mesmo, como tivemos oportunidade de verificar.

No que toca à nacionalidade dos autores destes mesmos textos, foi possível constatar que ambos os manuais manifestam preferência pelos oriundos dos Estados Unidos da América e de Inglaterra. Não obstante, verifica-se no *Insight 10* da editora Oxford University Press uma clara predileção pelos autores ingleses (quatro em sete autores). Este manual manifesta, ainda, uma maior eleição por autores clássicos, como Sir Arthur Conan Doyle, Lewis Carrol ou Mark Twain, contrastando com as escolhas do *Xplore 10* da Porto Editora que recaem, predominantemente, em autores mais contemporâneos.

Relativamente aos modos literários, foi possível constatar que o narrativo é o predileto dos dois manuais. O *Xplore 10* opta pela inclusão de contos, enquanto o *Insight 10* prefere, predominantemente, os romances, o que resulta na inclusão de excertos de

adaptações destas obras. Estes textos são geralmente integrados nos manuais de modo explícito, fazendo-se referência ao título dos mesmos e aos respetivos autores.

Tendo sido respondida a primeira parte da questão investigativa que orienta o nosso estudo, passamos a averiguar a segunda.

De forma a compreender quais as finalidades didáticas da integração da literatura nos manuais constituintes do corpus, investigámos quais as atividades utilizadas para explorar o texto e quais as competências desenvolvidas nas mesmas. Assim, decidimos basear-nos no QECRL, nas atividades comunicativas e competências a desenvolver por parte do aprendente por este descritas, uma vez que este é o documento orientador principal no que toca ao ensino de LE na União Europeia.

Em relação às atividades comunicativas adjacentes aos textos literários, uma das primeiras conclusões que podemos retirar traduz-se numa maior falta de clareza por parte do manual da Porto Editora nas instruções de algumas das atividades, comparativamente ao manual inglês. Estas incoerências resultam na ineptidão para identificar a natureza dessas atividades, o que pode traduzir-se numa delegação ao professor no que concerne à decisão da tipologia a utilizar.

A tipologia mais frequentemente registada no manual português e no livro de exercícios do manual inglês é a compreensão escrita, enquanto no livro de texto deste último, que integra os excertos literários com os conteúdos das unidades, a mais recorrente é a interação oral. As atividades de compreensão escrita são, maioritariamente, empregues na segunda etapa de exploração dos textos, embora, o livro de exercícios da Oxford University Press também a empregue nas atividades de pré-leitura. A produção escrita ocupa, ainda, um lugar de destaque em ambos os manuais, sendo geralmente, utilizada para as atividades de pós-leitura, de forma mais evidente nos *Literature Insight*. Ainda nestas secções estão presentes, com frequência, atividades de interação oral, à semelhança do que constatamos no livro de texto do mesmo manual.

Além das atividades comunicativas, foi possível verificar, em número algo significativo, a inclusão de exercícios de gramática adjacentes aos textos literários apurados. Aqueles encontram-se, fundamentalmente, em duas unidades do livro de texto do manual Insight 10 e, este tipo de atividades, corrobora com os títulos das mesmas (“2B- Grammar and listening”; “6D- Culture, vocabulary and grammar”), pois ambos envolvem a presença de aspetos gramaticais.

Por último, no que toca às competências, podemos retirar algumas conclusões importantes. Começamos por concluir que nem todas as atividades comunicativas desenvolvem algumas das competências descritas pelo QECRL e, ainda, que uma grande parte destas não se verifica em nenhuma das atividades analisadas. Podemos concluir, em relação ao livro de texto do manual inglês, que as atividades comunicativas adjacentes aos textos literários pretendem desenvolver, regra geral, as competências linguísticas, mais especificamente a semântica e a fonológica. O desenvolvimento da competência fonológica é rentabilizado através da exploração de um texto lírico, único exemplar apurado em ambos os manuais. Ainda em relação a este constituinte do Insight 10, verifica-se que a competência gramatical é amplamente trabalhada, através dos exercícios gramaticais que acompanham os excertos literários.

No que concerne ao manual da Porto Editora, as competências mais evidenciadas foram, também as linguísticas, destacando-se a semântica e a lexical, mas também a discursiva, pertencente às competências pragmáticas. Registam-se, ainda que em número reduzido, algumas atividades onde são trabalhados alguns aspetos da competência existencial e outras onde não se apura o desenvolvimento de nenhuma das competências. As competências linguísticas encontram-se mais edificadas nas atividades de leitura, enquanto a discursiva é mais evidente nas de pós- leitura.

Para terminar, as atividades utilizadas para explorar as obras contidas nas secções *Literature Insight* evidenciam desenvolver algumas das competências descritas no QECRL, tais como a semântica, a existencial e as pragmáticas (discursiva e funcional). À semelhança do manual português, o desenvolvimento da competência semântica é mais evidente nas atividades de leitura, ao passo que a discursiva e a funcional recaem nas de pós- leitura. Já a competência existencial é notada, principalmente, nas atividades de interação oral da segunda etapa de exploração. Estas conclusões referentes às competências corroboram, em parte, com o descrito no QECRL, pois este afirma que para este nível de aprendizagem de uma LE passa-se “a dar-se mais atenção a um desenvolvimento gradual da competência comunicativa (nas suas dimensões linguísticas, sociolinguística e pragmática)” (Conselho da Europa, 2001, p. 236).

Em suma, as conclusões deste estudo apontam para a reduzida presença da literatura nos manuais de ILE de editora portuguesa e inglesa integres na análise. Conclui-se, também, que as atividades privilegiadas para a exploração dos mesmos são as de compreensão escrita e que estas incidem, mais frequentemente, no desenvolvimento das competências comunicativas em língua.

Por último, gostaríamos de partilhar uma citação de Florbela Espanca que diz o seguinte: “É sempre difícil conhecer-se a literatura de um país de que não se sabe a língua”; e de terminar por acrescentar-lhe que é ainda mais difícil saber-se a língua e conhecer-se um país de onde não se conhece a literatura.

2. Limitações do estudo

Reconhecemos no nosso estudo algumas limitações que condicionaram o desenvolvimento e, quiçá, os resultados do mesmo. Uma das maiores limitações que identificámos é, sem dúvida, o tempo disponível para a realização deste Relatório. Este fator foi condicionante para a execução deste trabalho, pois se mais tempo pudesse ser nele despendido, seria possível a incorporação de mais manuais, tanto de editoras portuguesas como inglesas (e quiçá, outras) no *corpus* da análise.

Podemos ainda acrescentar a dificuldade ao acesso a manuais completos, isto é, por vezes torna-se difícil dispor de todos os constituintes de um manual para que se possa proceder à plena análise do mesmo. Como mencionámos anteriormente, foi-nos impossível o acesso ao CD áudio do manual da Oxford University Press e, tal como aconteceu com este CD, o mesmo ocorreu com outros manuais aos quais tentámos aceder, mas que, por falta de constituintes talvez mais importantes que o CD, ficaram imediatamente excluídos deste estudo. O tempo volta a apresentar-se, aqui, como um elemento agravante desta tarefa.

Não obstante estas limitações, julgamos ter conseguido alcançar os objetivos a que nos propusemos com a realização deste trabalho.

3. Sugestões para investigações futuras

As limitações que acabámos de expor podem apresentar-se como propostas para futuros estudos. Desta forma, sugere-se uma investigação mais ampla, que abranja a incorporação de mais manuais tanto de editora portuguesa como inglesa no *corpus* da análise, para que seja possível retirar conclusões mais significativas.

Sugerimos, também, alargar este estudo não só ao inglês, como a outras línguas, como o espanhol e o francês, uma vez que são as línguas estrangeiras mais representativas no Ensino Secundário em Portugal, a seguir ao ILE.

Alem disso, propomos que em trabalhos futuros se proceda à realização de questionários a professores e a alunos, no sentido de averiguar as suas perceções em relação à presença e às finalidades da literatura na sala de aula de ILE, ou da LE em estudo.

Para terminar, sugerimos a elaboração de materiais didáticos específicos para a integração de textos literários nas aulas de ILE, onde a componente social e cultural destes seja mais abrangida e explorada.

Referências Bibliográficas

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (coord.) (1992). *Análise Psicológica e Linguística do Acto de Leitura e a sua Aplicação Pedagógica em Língua Materna e Língua Estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE : de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 5, 1–51.
- Almeida, T., Araújo, P. & Sousa, T. (2013) *Xplore 10*. Porto: Porto Editora
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Browne, K. (2008). *Sociology for AS AQA*. [PDF]. Disponível em: https://www.polity.co.uk/browne/downloads/sample-chapter_2.pdf
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação E Pesquisa*, 30, 549–566. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf> Acedido em 19/01/2016
- Collie, J. & Slater, S. (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: Edições Asa
- Cuche, D. (2003). *A Noção de Cultura*. Lisboa: Fim de Século.
- Culler, J. (1999). *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais.
- Eagleton, T. (2003). *A Ideia de Cultura*. Lisboa: Temas e Debates.

- Eagleton, T. (2006). *Teoria da Literatura: uma introdução*. [PDF]. Disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/09/teoria-da-literatura.pdf>
- Fernández, S. (2005). Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto. *RedELE. Revista de Didáctica ELE*, 3, s/p. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_08Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e063f3. Acedido em 18/01/2016
- Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Giovannini, A., Peris, E., Rodriguez, M. & Simon, T. (1996). *Profesor en Acción*. Madrid: Edelsa.
- Hill, J. (1990). *Using literature in language teaching*. London: Macmillan Publishers.
- João, F. (2009). *Manuais Escolares do 1º ciclo , entre Currículo e Programas*. (Dissertação de Mestrado: Universidade de Aveiro) Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1040/1/2009001328.pdf>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción : conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: a Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, P. (2010). *Literatura e linguagem literária*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. Disponível em: <http://repositorio.ual.pt/handle/11144/200>
- Mackay, R., Brakman, B. & Jordan, R. (eds.) (1979). *Reading in a Second Language. Hypotheses, Organization and Practice*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Melo, A. (2012). *Rumo à Competência Comunicativa Intercultural: propostas de trabalho para a sala de aula*. (Dissertação de Mestrado: Universidade do Porto). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/75580>
- Menezes, M. (2014). *Macropropostas para a exploração de conteúdos socioculturais na aula de Espanhol como Língua Estrangeira*. (Dissertação de Mestrado:

Universidade do Porto). Disponível em:
https://sigarra.up.pt/faup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=489742

Ministério da Educação. (1990). Decreto-Lei n.º369/90 de 26 de Novembro.

Ministério da Educação. (2001). Programa de Inglês, Nível de Continuação, 10.º, 11.º, 12.º Anos, 2001. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>

Miquel, L. (2004a). Lengua e Cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *RedELE. Revista electrónica de Didáctica ELE*, 2, s/p. Disponível em: <http://www.educacion.es/redele/revista2/miquel.shtml>. Acedido em 29/12/2016

Miquel, L. (2004b). La subcompetencia sociocultural. *Vademécum para la Formación de Profesores* (pp. 511–531). Madrid: SGEL.

Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (0), [1-13]. Disponível em: http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml. Acedido em 16/12/2015

Oliveira, S. (2014). *A competência intercultural no manual de LE de inglês e de espanhol*. (Dissertação de Mestrado: Universidade de Aveiro). Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/14490/1/A%20compet%C3%Aancia%20intercultural%20no%20manual%20de%20LE%20de%20ingl%C3%AAs%20e%20de%20espanhol.pdf>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª edição). Lisboa: Gradiva.

Reis, C. (2001). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.

Sayer, M. & Roberts, R. (2013). *Insight 10 Pre- Intermediate Workbook*. Oxford: Oxford University Press.

Silva, V. M. A. e. (1993). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Soler-Espiauba, D. (1996). Lengua y cultura españolas en el extranjero. *Actas de Los Congresos de ASELE. VII Congreso Internacional de La ASELE*. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0091.pdf
- Varela, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, (13), 97-114. Disponível em: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=511&clave_busqueda=275514
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [PDF]. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11219/5/O_ensino_da_compreensao_leitora_da_teor%C3%ADa_%C3%A0_pr%C3%A1tica_pedag%C3%B3gica_um_programa_de_interven%C3%A7%C3%A3o_para_o_1.º_Ciclo_do_Ensino_B%C3%A1sico.pdf
- Wildman, J. & Beddall, F. (2013). *Insight 10 Pre- Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press

Webgrafia

- Cultura in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cultura>. Acesso em 23/12/2015
- Literatura in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/literatura>. Acesso em 05/01/2016
- Texto literário in E- Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6007/texto-literario--texto-nao-literario/>. Acedido em 06/01/2016

Apresentação *online* do Livro de Texto do Manual Insight 10 *in* Oxford University Press.
(s/d). Disponível em: <https://elt.oup.com/catalogue/items/global/teenagers/insight/pre-intermediate/9780194011075?cc=pt&selLanguage=pt>

Apresentação *online* do Livro de Exercícios do Manual Insight 10 *in* Oxford University Press. (s/d). Disponível em: <https://elt.oup.com/catalogue/items/global/teenagers/insight/pre-intermediate/9780194011129?cc=pt&selLanguage=pt>

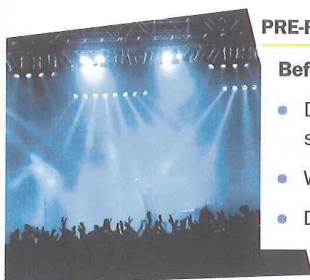
Anexos

Anexo 1- *The Star, Xplore 10, Xplore Reading*

1.2 Audio Short Stories – worksheets

The Star

by Esther Claes



PRE-READING TASK

Before reading the short story answer the following questions.

- Do you have a specific talent (singing, dancing, cooking, writing, painting, doing sports, ...)?
- Would you like to be famous? Why?
- Do you think fame and success would affect your relationship with others? How?

PHOTOMEDIA © PORTO EDITORA

WHILE-READING / LISTENING TASK

A Read / Listen to the story *The Star*. Then do these tasks.

1. Where is the story set? Give reasons for your answer.
2. What is the point of view (first, second or third-person narrative) of this story?
3. a. Characterise the main character of the story.
Example: The teenage star is narcissistic to the point of denying reality. She is also...
b. Does the star's attitude change throughout the story?

B Which of these expressions/phrases best illustrate the main idea of this story? Justify your options.

1. A dramatic situation caused by the end of the world.
2. The lack of communication among family members.
3. Fame and money mean nothing when you are trying to survive.
4. Life is a precious gift.
5. Fame can take you away from reality.
6. Materialistic things seem more important than family.
7. The death of a star's world of luxury.
8. The selfishness of typical modern day celebrities.

C Comment on the author's use of language.

POST-READING TASK

Answer the following questions.

1. In your opinion, does this fictional pop star represent what young pop stars today think about life? Justify.
2. What would you do in her situation?
3. What would you change about The Star? Why?
4. Did this story keep your attention? Would you recommend this story to others? Why?

Audio Short Story



The Star, by Esther Claes



When the world started to end, you were ashamed of yourself for weeping bitterly in your bedroom for an entire day. You saw the president crying and begging on TV and it sent you into a panic. You lay in bed with the blankets pulled up to your nose, crying, refusing to answer the door when the maid, your manager, your assistant, and finally your parents begged you to come out.

After twenty-four hours, your father took the door off its hinges and dragged you down the stairs into your sunken living room with the white carpet and leather couches. You kicked and screamed until he had to pick you up and carry you over his shoulder. You threatened to take back the Mercedes you'd purchased for him last Christmas.

Your mother sat solemnly on the couch, her hands clenched into fists on top of the newspaper in her lap. She said it was all over.

You glowered and glared; you asked what the hell is happening, and will you still be on the talk show circuit next month?

The television stations are all color bars and static. Your father says that the talk shows are all gone, and not to worry. He tells you that there are far more important things happening right now. How can you not worry? You were supposed to debut your new fragrance next month to coincide with the release of your latest album.

Your mother tells you that the album isn't going to happen, and she clenches her fists even tighter than before. You can't believe what she's saying. How can she say that? There will always be an album, and there will always be television. You tell your parents they're idiots, and that this will all blow over in a few days, as soon as they replace that pussy of a president.

Your mother says that the world is ending. They dropped bombs, she says darkly. There are diseases and radiation poisoning spreading all over the country, your father says.

Not in LA you shout defiantly.

Your mother holds up the newspapers one at a time. WAR is on the cover of each one, along with speculations on the doomed fate of the country, including LA.

You feel sick, you're dizzy. You want to know what you did to deserve this, and how anyone could possibly do such a thing before you had a chance to



accomplish the things that mean so much to you.

Two days later, your mother and father are discussing survival, and filling jugs with water from the tap just in case. Your father is worried about the electricity holding out. You sit in the living room wondering why all the servants quit the day before, and if your assistant is ever going to call you back. The only connection to the outside world is the radio, and it's hard to get real information between the crying and praying on almost every channel. On the pop station, the DJ says over and over that it's only a matter of time. Your father tells you to switch to the AM band because they have more sense on AM, goddammit.

You hear reports of death and destruction all over the country, and all you can think is that you hope LA is okay. Even after reports of people dead in their cars, you imagine Rodeo Drive the same as it ever was, untouched by nasty things like war, sickness and death. How could a place as beautiful as Hollywood ever be destroyed? No one messes with LA, you say, and your father won't look you in the eye.

When the electricity goes out that night, your eyes fill with frustrated tears, and you light the scented candles you'd been saving for a special occasion. The radio runs on batteries, but they won't last long. Your father tells you to conserve them, and stop leaving the radio on so much. You tell him to shut up, and that you can afford thousands of batteries. The man on the radio says that much of the east coast is destroyed, along with Detroit and Chicago. He says that the radiation is coming west at an alarming rate, and you wish you had a map so you'd know what that meant. Instead of worrying, you get out that limited edition pink nail polish and give yourself a pedicure. It isn't until you spill the bottle, and nail polish gets all over the carpet that you realize you can't stop crying.

In the morning, your dad tells you that your mother is very sick, and he doesn't feel so well himself. You roll your eyes, but on the inside, you can't deal with the possibility of them dying and leaving you alone, so you go back to your room and sit in front of the window. Your yard looks the same. There is no death and destruction on your property, but you wonder what's changed outside of your front gates.

In the afternoon, you bring your four gold records and three Grammy awards up to your room so you can look at them. Your finger traces your name on the awards over and over, and you can't comprehend how someone who has accomplished so much in such a short time should be allowed to go through something as horrible as this. You're a star, for God's sake, you deserve better than this.

Your father is calling your name in the hall. He sounds sick. His voice breaks repeatedly, and he's gagging between words. You don't want him to throw up on the carpet in the hall, but you keep your mouth shut. If he does, the cleaning woman will take care of it tomorrow. You pull the blankets up to your chin and close your eyes. Your father's voice sounds farther and farther away now as you clutch the Grammy close to your chest and squeeze your eyes shut.

Tomorrow you'll wake up and things will be better. Tomorrow you'll be on the Tonight Show, and be as charming as ever. Tomorrow your agent will apologize for not calling. Tomorrow you'll still be a star.

<http://www.easlofftheweb.com/short-stories>



Anexo 2 - Unidade 2B, *Insight* 10, Livro de texto

2B ■ Grammar and listening The kindness of strangers



Gemma **was** excited. She was also a bit nervous. She usually **met** her friends at the weekend, but that Saturday she was at the bus station. This wasn't her first bus trip on her own, but it was almost five hours to her aunt's house in Toronto.

It was nine o'clock when she **arrived** and the station was crowded. There **were** long queues of people and it **took** 45 minutes to buy a ticket. When she **got on** her bus, there was one seat left, next to a boy in a basketball shirt. He **looked up** from his mobile phone when she **sat down**. Gemma **smiled**, but he didn't smile back. He didn't want to talk, he just looked out of the dirty window. 'What did I do? Was I rude?' she **thought**; then she **sighed** and **closed** her eyes. She **needed** a rest ...

- 1 SPEAKING** Look at the photo. Where is the girl? How does she feel? Read the beginning of the story and compare your ideas.

Past simple

- 2** Study the highlighted verbs in the story. Which ones are regular? Which are irregular? What are their infinitives?
- 3** Read the story again and find more examples of the past simple. Then answer the questions.
- 1 How do we make negative and question forms of the verb *be*?
 - 2 How do we make negative and question forms of other verbs?

Reference and practice 2.1 Workbook page 106

- 4** Complete the next part of the story. Put the verbs in brackets into the past simple.

A few hours later, Gemma ¹..... (wake up). Outside there ²..... (be) empty streets and ugly houses, grey skies and rain. The boy beside her ³..... (get up) to leave. 'Where are we?' asked Gemma. 'Hamilton,' said the boy. '⁴..... we..... (go) through Toronto?' she asked. 'Yes, we did,' he replied. 'We ⁵..... (leave) Toronto an hour ago and ...' Gemma ⁶..... (not wait) to hear more. She quickly ⁷..... (get off) the bus before it left and ⁸..... (call) her aunt. No reply. She ⁹..... (try) again, but her phone stopped working. Then, things got worse. Gemma reached for her bag, but it was still on the bus and the bus ¹⁰..... (not be) in the station any more. Gemma ¹¹..... (begin) to cry. 'Does this belong to you?' said a voice behind her. It was the boy in the basketball shirt and he ¹²..... (have) her bag ...

- 5** Make questions. Then work in pairs and answer the questions.

- 1 what / mistake / Gemma / make ?
- 2 what / Hamilton / like ?
- 3 what / the weather / like ?
- 4 why / Gemma / start to cry ?
- 5 the boy / help / Gemma ?
- 6 how / Gemma / react ?

- 6 SPEAKING** Work in pairs. Invent an ending for the story. Use the past simple form of the verbs below and your own ideas.

■ buy ■ call ■ explain ■ find out ■ forget ■ go ■ invite ■ laugh ■ leave ■ like ■ smile ■ talk ■ walk

- 7** 1.06 Listen to the ending of the story and compare your ideas in exercise 6.

Anexo 3 - Unidade 6D, *Insight 10*, Livro de texto



The Geography Lesson

by Brian Patten (1946 –)

1 SPEAKING Work in pairs. Look at the list of life goals below. Choose the ones you think people often achieve before they are twenty-one. Compare your ideas.

- get married ■ have children ■ find a job
- travel and / or live abroad ■ buy a house
- learn how to drive

2 **2.05** Read and listen to the poem. Who is it about? What was his life goal? Did he achieve it?

3 Read the poem again. Match summaries a–f to verses 1–6.

- a He loved these places, but he didn't leave the school. I didn't know why.
- b At school, people tidied up his classroom. They forgot about him, but I didn't forget.
- c My teacher told our class that he wanted to travel the world and see different countries.
- d He lived in an ugly house, but he often thought about the beautiful places he wanted to visit.
- e Today, I visit the countries my teacher loved. I love these places, too.
- f Then one day, my teacher didn't come to school because he was ill. He never visited the places he talked about.

4 SPEAKING Work in pairs. Think about the poem and discuss the questions.

- 1 The poet couldn't understand why the teacher didn't leave the school. Can you think of reasons why he stayed?
- 2 The poet says: 'But a lesson he never knew he taught / Is with me to this day.' What was that lesson?

V Adjectives in poems

5 Read the poem again and underline the adjectives the poet uses. What do they describe? Add them to the table.

Places on the maps	warm, blue ...
The teacher's home	

6 Study the adjectives in exercise 5. What parts of the world do they describe? What other adjectives can you use to describe these places?

7 **2.05** Listen to the poem again and underline the rhyming words at the end of the lines. Can you think of other words which rhyme?

8 Study the words below. Do they rhyme with any of the words that you underlined in the poem?

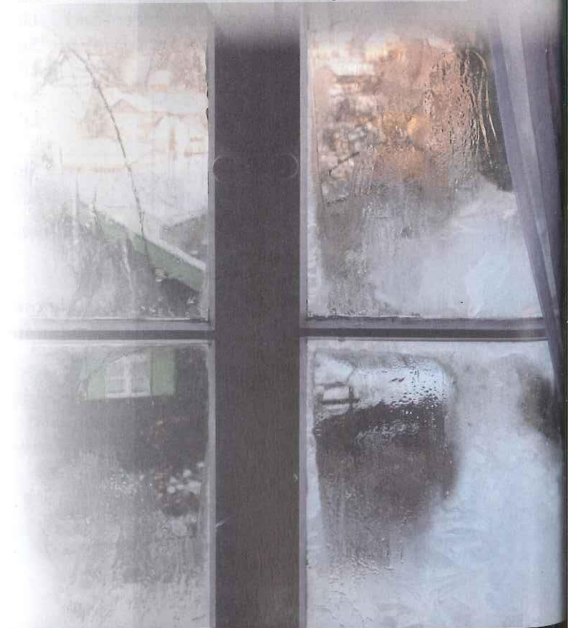
- too ■ learned ■ free ■ play ■ told

9 Practise reading the poem out loud. Think about the rhymes and the rhythm.

1
Our teacher told us one day he would leave
And sail across a warm blue sea
To places he had only known from maps,
And all his life had longed to be.

2
The house he lived in was narrow and grey
But in his mind's eye* he could see
Sweet-scented jasmine clinging to* the walls,
And green leaves burning on an orange tree.

3
He spoke of the lands he longed to* visit,
Where it was never drab* or cold.
I couldn't understand why he never left,
And shook off the school's stranglehold*.

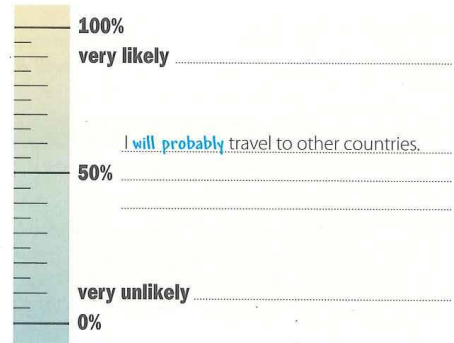




Expressing probability

10 Read these students' life goals. Study the phrases in blue. Then complete the diagram and the rules.

- 1 I **will probably** travel to other countries. I'd like to visit America.
- 2 **Perhaps / Maybe** I **will** learn to drive. I **might / may** buy a car, too.
- 3 I **definitely / certainly won't** get married or have children.
- 4 I **will definitely / certainly** learn another language.
- 5 It's **possible** that I **will** find a good job.



- a We can use the modal verbs and *may* to say that something is possible.
- b We can also use + adverb or adjective to express degrees of probability.
- c *Probably, definitely* and go after *will* but before *won't*.
- d *Perhaps* and go before the subject + *will*.

Reference and practice 6.4 Workbook page 115

11 Rewrite the sentences. Use the words in brackets.

- 1 It's very likely that I'll earn lots of money. (definitely)
- 2 It's possible that I won't own a big house. (probably)
- 3 I'll probably have a dog or a cat. (may)
- 4 I might buy a motorbike instead of a car. (possible)
- 5 I'm sure that I won't live in another country. (certainly)
- 6 It's possible that I'll marry someone from my school. (maybe)
- 7 I might not go to university. (perhaps)
- 8 But perhaps I'll write a book of poetry! (might)

12 SPEAKING Work in pairs. Which of the sentences in exercises 10 and 11 might be true for you? Give reasons for your answers.

Vocabulary bank School: compound nouns page 139

4
Then halfway through his final term
he took ill and never returned.
He never got to that place on the map
Where the green leaves of the orange trees burned.

5
The maps were redrawn on the classroom wall;
His name forgotten, he faded away*.
But a lesson he never knew he taught
Is with me to this day.

6
I travel to where the green leaves burn,
To where the ocean's glass-clear and blue,
To places our teacher taught me to love –
And which he never knew.

- Glossary**
- * in his mind's eye = in his imagination
 - * clinging to = holding on tightly to
 - * longed to = wanted to
 - * drab = dull
 - * stranglehold = complete control over someone
 - * fade away = disappear

Anexo 4 - *Literature Insight* 1, Insight 10, Livro de exercícios

Literature insight 1 *Huckleberry Finn* – Mark Twain

BEFORE YOU READ

- 1 Read about Mark Twain. What happened at the time of his birth and death?
- 2 Read the background to the story on page 85. Why are Jim and Huckleberry leaving Jackson Island?

About the author

Mark Twain (real name Samuel Langhorne Clemens)

Born: 1835 in Missouri, USA

Died: 1910

Important works: *The Adventures of Tom Sawyer* (1876), *The Prince and the Pauper* (1881), *The Adventures of Huckleberry Finn* (1884)

Did you know? Mark Twain is sometimes called 'the father of American literature' because he was one of the first American authors to write popular stories about ordinary people in the United States. He's also famous for his sense of humour and amusing sayings, like 'When I was younger I could remember anything, whether it happened or not.'

Mark Twain had several jobs before he became a writer. At first he was a printer, then he worked on boats and he even tried gold mining. He took his pen name, Mark Twain, from an expression used by boatmen on the Mississippi river. They shouted 'mark twain' to tell others that the water was deep enough for a boat to sail through.

He was born at a time when people could see Halley's Comet in the sky. This happens for a few weeks about every seventy-five years. He said he would die when it next returned to the sky, and he was right. He died of a heart attack the day after it appeared again.

- 1 Read the extract on page 85. Match sentences A–G to gaps 1–7 in the extract.

- A They made a terrible noise and someone called from the house, 'Who's there?'
- B When I came up out of the water, I couldn't see Jim anywhere.
- C He thought it was Cairo.
- D I was really pleased to see him.
- E When it began to get light, we hid.
- F Together, we went down to some trees by the river.
- G It was very dark that night and it wasn't easy to see where we were going.

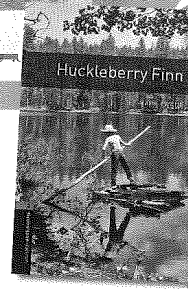
- 2 **SPEAKING** Work in pairs. Answer the questions.

- 1 Why are Jim and Huckleberry Finn going to Ohio? What other reasons did people have for making long journeys in the past? Do people travel for the same reasons today?
- 2 Do you think Huckleberry Finn is a good friend? Why / why not?
- 3 What do you think happens next?

- 3 Read what happens next. Why do the Phelps family think Huckleberry Finn is Tom Sawyer?

READ ON

Huckleberry and Jim travel down the river on the raft. They meet two men who tell them they are an English Duke and the son of the King of France. Huck doesn't believe them, but says nothing. One day Jim goes missing and Huck finds out that earlier that day, the Duke and King sold his friend to a family called the Phelps. He goes to their house, and discovers that Mr and Mrs Phelps are the aunt and uncle of his friend Tom Sawyer. In fact, they are expecting Tom to arrive when Huck knocks on their door. Because they haven't seen their nephew for many years, the Phelps don't know what he looks like, so they think Huck is Tom. A little later, Huck meets Tom near the house and he tells his friend what happened. Tom thinks the situation is funny and decides to tell his aunt and uncle that he is Sid, his own brother. They return to the Phelps' house and together plan to set Jim free again.



- 4 **3.11** Listen to the next part of the story. Why are the three friends happy?

- 5 **3.11** Listen again. Are the sentences true (T) or false (F)? Correct the false ones.

- 1 Huckleberry thinks that Tom's plan is bad.
- 2 Jim knows that the boys are trying to free him.
- 3 Mr Phelps sends a letter to Jim's owner.
- 4 The boys' plan to free Jim is successful.
- 5 Tom doesn't want to see a doctor about his leg.
- 6 Jim and Huckleberry escape on the raft and leave Tom on Spanish Island.

- 6 **SPEAKING** Work in pairs. Answer the questions.

- 1 Why did Tom and Huckleberry write secret letters? Do you think this was a good idea?
- 2 Use a dictionary to help you. Which of the following adjectives best describe Jim, Huck and Tom? Give reasons for your choice.
 ■ loyal ■ adventurous ■ young ■ clever ■ happy ■ sad
 ■ afraid ■ fearless ■ anxious ■ stupid ■ poor ■ kind

Writing

- 7 Write an ending for the story. Imagine you are Huckleberry Finn and you are now sixty years old. You are telling the story to your grandson. Include the following and your own ideas:

- What happened to Jim and Tom when the doctor arrived? Did Tom go to hospital?
- What happened in the next few days, weeks or months? Did you visit any other towns or interesting places? Did you ever reach Cairo in Illinois?
- Where are the three friends now and what are they doing? Is Jim still a slave?

BACKGROUND TO THE STORY

Huckleberry Finn is a fourteen-year-old boy from a small American town – St Petersburg, Missouri. He hasn't got a home because his mother died and his father, who is often drunk, rarely stays in one place. For a while, Huck lives with a kind old lady called Widow Douglas and her sister, Miss Watson. He likes Widow Douglas, but he's unhappy that she wants him to wear clean clothes and go to school.

Huck is pleased when his father returns and takes him to live in a hut in the woods. But soon Mr Finn starts hitting the boy and locking him inside the hut when he goes out. Huck runs away to Jackson Island. He meets Jim, Miss Watson's slave, who is hiding there. After a few days Huck dresses as a girl and goes into town to find out what is happening. He discovers that people think Jim is on the island and that there's a reward of \$300 for anyone who finds him. What is more, there's a search party going to the island that night, so Huck and Jim decide it's time to leave.

Huckleberry Finn

We got out the raft as fast as we could, put all our things on it, tied the canoe on behind, and moved off down the river. 1 When it was dark again, we travelled on. On the fifth night we passed St Louis, and we decided to go on down to Cairo in Illinois, sell the raft there and get a boat to Ohio. There are no slaves in Ohio.

We slept for most of that day and we began our journey again when it was dark. After some time, we saw lights on the Illinois side of the river and Jim got very excited. 2 Jim got the canoe ready and I went off in it to take a look at those lights. But it wasn't Cairo.

After that, we went on down the river. 3 Suddenly, a big steamboat came at us very fast, and the next minute it was right over us. Jim and I jumped off the raft into the water. The boat hit the raft and went on up the river.

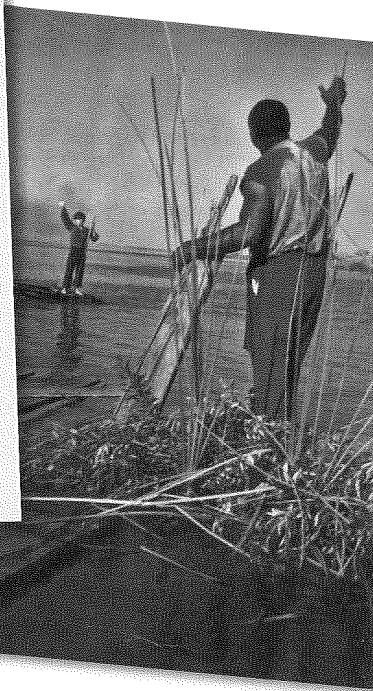
4 I called out his name again and again, but there was no answer. 'He's dead!' I thought. Slowly, I swam to the side of the river and got out. I saw that I was near a big old wooden house. Suddenly a lot of very angry dogs jumped out at me. 5

'George Jackson,' I answered quickly. 'I've fallen off a river boat.'

Well, the people who lived in that house were very kind, and they took me in and gave me some new clothes and a good meal. I told them that my family were all dead, so they said I could stay with them as long as I wanted. It was a beautiful house and the food was good there, so I stayed.

A few days later one of the slaves in the house came to me and said, 'Come with me!' 6 'In there!' he said and went away.

On the ground, I found a man, asleep. It was Jim! 7 When the steamboat hit the raft, Jim told me, the raft didn't break up. Jim swam after it and caught it. Then he began to look for me.



Anexo 5 - *Literature Insight* 2, Insight 10, Livro de exercícios

Literature insight 2 *Alice's Adventures in Wonderland* – Lewis Carroll

BEFORE YOU READ

- 1 Read about Lewis Carroll. Do you know any of the characters in *Alice's Adventures in Wonderland* or *Through the Looking-Glass*? Who are they?
- 2 Read the background to the story on page 87. What is unusual about the rabbit? What do you think a place called 'Wonderland' is like?

About the author

Lewis Carroll (real name Charles Dodgson)

Born: 1832 in Daresbury, Cheshire, England

Died: 1898

Important works: Novels: *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), *Through the Looking-Glass and What Alice Found There* (1871); Poems: *Jabberwocky* (1871), *The Hunting of the Snark* (1876)

Did you know? Charles Dodgson was an English author, mathematician, inventor and photographer. When he was a child, he was very good at writing word games and puzzles. Charles had ten brothers and sisters and he often told stories to entertain them. At the age of eighteen, he went to study mathematics at Oxford University and later became a teacher.

Charles got the idea for *Alice's Adventures in Wonderland* in 1862 while on a boat trip on the River Thames with a colleague and the colleague's children. Alice was the name of one of the children. At first he told her the story. She liked it and she asked him to write it down.

Because he was a mathematician, there are lots of references to mathematical theories and problems in the book, but you don't have to be good at maths to enjoy it.

- 1 Read the extract on page 87. What happens to Alice after she drinks from the bottle?

- 2 Read the extract again. Put the events a–h in the correct order.

- a Alice leaves the key on the table.
- b Alice finds something to eat.
- c Alice picks up a key which unlocks one of the doors.
- d Alice worries the drink might be dangerous.
- e Alice decides to go into the garden.
- f Alice tries to get out of the room, but discovers that she can't.
- g Alice becomes so small that she can't reach the key.
- h Alice gets annoyed with herself.

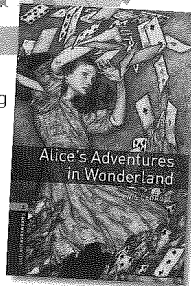
- 3 **SPEAKING** Work in pairs. Answer the questions.

- 1 What is Alice like? Think of three adjectives to describe her. Give reasons for your choice.
- 2 What do you think happens next? Does Alice eat the cake? How does she get out of the room?

- 4 Read what happens next. Who does Alice decide to visit?

READ ON

Alice eats the cake. At first nothing happens, but then she starts getting bigger and bigger. Soon she hits the ceiling of the room. Alice starts to cry and she cries for so long that her tears form a river. She finds a pair of white gloves and puts them on, then she becomes small again. In fact, she becomes so small that the river of tears carries her out of the room. Once outside, she discovers she isn't in the beautiful garden. She's in a wood, where she meets the White Rabbit again and talks to some strange creatures like the Cheshire Cat, who is always smiling. Alice asks the cat who lives nearby. The cat tells her that the March Hare lives to the right and a Hatter to the left, but he warns her that they are both mad. Alice sets off to visit the Hare.



- 5 **3.12** Listen to the next part of the story. What time is it when Alice arrives at the March Hare's house? What time is it when she leaves?

- 6 **3.12** Listen again. Complete sentences 1–10 with characters A–D.

- A the March Hare B the Hatter
C the Dormouse D Alice

- 1 sits between the Hatter and the March Hare.
- 2 doesn't wait for an invitation to sit down.
- 3 offers Alice something to drink.
- 4 makes a comment about someone's hair.
- 5 thinks the Hatter and the March Hare aren't polite.
- 6 asks unusual questions.
- 7 likes puzzles.
- 8 sleeps most of the time.
- 9 looks at his watch to find out what day it is.
- 10 thinks that butter is good for watches.

- 7 **SPEAKING** Work in pairs. Answer the questions.

- 1 What do Alice, the March Hare and the Hatter do that is rude? In your opinion, who is the rudest? Why?
- 2 What is the difference between 'I mean what I say' and 'I say what I mean'?
- 3 Does Alice enjoy the tea party? What kind of parties do you enjoy?

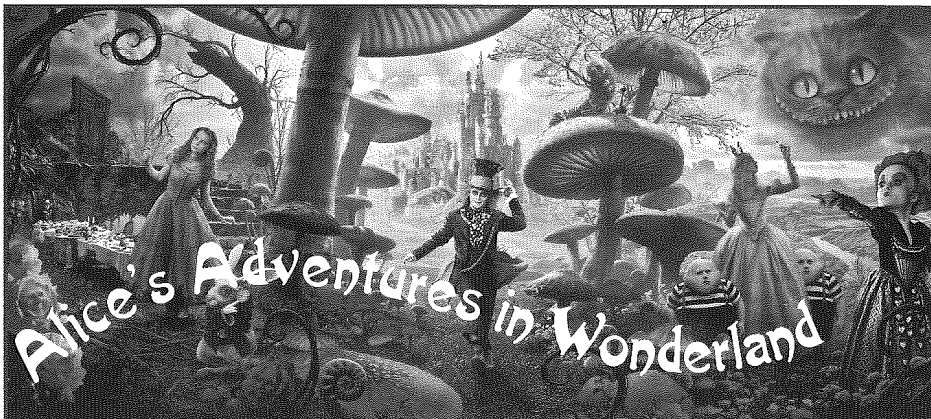
Writing

- 8 Imagine you are at an unusual tea party. Write a description of it. Include this information:

- who invited you
- who is at the party
- where it is
- what you have to eat and drink
- why it is unusual

BACKGROUND TO THE STORY

Alice is sitting next to her older sister on a river bank. Her sister is reading a book, but Alice has got nothing to do. There aren't any pictures in the book for Alice to look at and there isn't anyone to talk to. She feels bored. Suddenly, she sees a white rabbit run past her. It's wearing a waistcoat and it's got a pocket watch. Alice quickly runs after it and falls into a rabbit hole, where she finds a fantasy world of talking animals and strange people.



She was now in a long, dark room with doors all round the walls, and she could not see the White Rabbit anywhere.

She tried to open the doors, but they were all locked. 'How will I ever get out again?' she thought sadly. Then she saw a little glass table with three legs, and on the top of it was a very small gold key. Alice quickly took the key and tried it in all the doors, but oh dear! Either the locks were too big, or the key was too small, but she could not open any of the doors.

Then she saw another door, a door that was only forty centimetres high. The little gold key unlocked this door easily, but of course Alice could not get through it – she was much too big. So she lay on the floor and looked through the open door, into a beautiful garden with green trees and bright flowers.

Poor Alice was very unhappy. 'What a wonderful garden!' she said to herself. 'I'd like to be out there – not in this dark room. Why can't I get smaller?' It was already a very strange day, and Alice was beginning to think that anything was possible.

After a while she locked the door again, got up and went back to the glass table. She put the key down and then she saw a little bottle on the table ('I'm sure it wasn't here before,' said Alice). Round the neck of the bottle was a piece of paper with the words DRINK ME in large letters.

But Alice was a careful girl. 'It can be dangerous to drink out of strange bottles,' she said. 'What will it do to me?' She drank a little bit very slowly. The taste was very nice, like chocolate and oranges and hot sweet coffee, and very soon Alice finished the bottle.

* * *

'What a strange feeling!' said Alice. 'I think I'm getting smaller and smaller every second.'

And she was. A few minutes later she was only twenty-five centimetres high. 'And now,' she said happily, 'I can get through the little door into that beautiful garden.'

She ran at once to the door. When she got there, she remembered that the little gold key was back on the glass table. She ran back to the table for it, but of course, she was now much too small! There was the key, high above her, on top of the table. She tried very hard to climb up the table leg, but she could not do it.

At last, tired and unhappy, Alice sat down on the floor and cried. But after a while she spoke to herself angrily.

'Come now,' she said. 'Stop crying at once. What's the use of crying?' She was a strange child, and often talked to herself like this.

Soon she saw a little glass box near her on the floor. She opened it, and found a very small cake with the words EAT ME on it.