



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ângela Patrícia Pinto Filipe Lopes

2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

A leitura em Português L2 nos níveis C1 e C2:
Contributos para a compreensão de sentido não literal.

2014

Orientadora: Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Versão provisória

There is no Frigate like a Book
To take us Lands away,
Nor any Coursers like a Page
Of prancing Poetry –
This Traverse may the poorest take
Without oppress of Toll –
How frugal is the Chariot
That bears a Human soul.

Emily Dickinson

Agradecimentos

A todos os professores do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira pelos seminários.

À Professora Doutora Isabel Pires de Lima pela oportunidade de participar no II Simpósio Intenarcional “Margens e Periferias: Perspectivas de inclusão” em 2013.

À Professora Doutora Fátima Silva por tornar possível o contacto direto com os docentes do curso anual de Português para Estrangeiros, o que se revelou crucial para a construção de um grupo de controlo.

Aos docentes do Curso Anual de Português para Estrangeiros por terem colaborado para a formação de um grupo de controlo.

A todos os colegas do Mestrado pela camaradagem e enriquecimento dos seminários, especialmente aos que amavelmente acederam a colaborar na formação de um grupo de controlo.

Aos colegas do meu núcleo de estágio pelo ambiente de entusiasmo e cumplicidade que construíram ao longo do ano.

À docente orientadora de estágio, a Professora Doutora Ângela Carvalho, por me ter permitido implementar estratégias e idealizar todas as unidades letivas de forma independente e autónoma.

À minha colega de estágio, Teresa Bagão, pela amizade, pela partilha de ideias, pelo constante incentivo e camaradagem ao longo dos últimos dois anos.

À minha orientadora, a Professora Doutora Maria da Graça Pinto, pela insuperável capacidade de orientação e ensino, pela minúcia necessária na leitura deste trabalho, pela exigência e pela incessante amabilidade e simpatia com que sempre me recebeu e respondeu às minhas perguntas.

RESUMO

A leitura é uma das atividades mais frequentes na aula de português L2, mas parece ser também uma das competências que representa maiores dificuldades ao aprendiz pela complexidade que encerra. É, por isso, importante saber como se processa a leitura, que fatores exercem influência positiva ou negativa sobre a compreensão leitora e de que depende a interpretação de um texto. Este relatório parte da necessidade de estudar os processos que permitem ler em L2 e as variáveis inerentes ao leitor para desenhar estratégias e atividades que levem ao desenvolvimento do desempenho na leitura em português L2.

Palavras-chave: leitura em português L2; compreensão leitora em L2

ABSTRACT

Reading is one of the most frequent activities in Portuguese L2 class but it also seems to be one of the skills that presents more obstacles to the learner due to the complexity it encloses. Hence the importance of knowing how the process of reading works, what influences reading comprehension both positively and negatively, and the implications of interpreting a text. This dissertation derives from the need to do study the processes that enable reading in a L2 as well as from the reader's inherent variables in order to design strategies and activities that lead to the development of reading performance in Portuguese L2.

Key words: reading in Portuguese L2; reading comprehension in L2

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – Enquadramento teórico: a leitura como processo cognitivo	8
1. Definições de leitura	8
2. A complexidade da competência leitora	10
3. Memória operatória e memória a longo prazo	11
4. Dos modelos de leitura	16
4.1 Modelo ascendente	17
4.2 Modelo descendente	17
4.3 Modelo interativo-compensatório	18
5. O texto	18
5.1 Acesso lexical	18
5.2 Processamento sintático	22
5.3 O texto como unidade global de sentido	29
5.3.1 Modelo de construção de sentido	30
5.3.2 Modelo textual	31
5.3.3 Modelo situacional	35
5.3.4 O ambiente cognitivo comum	37
6. O leitor de português L2	38
6.1 Conhecimento prévio	38
6.1.1 Informação prévia	40
6.1.2 Competência cultural	41
6.1.3 A organização do conhecimento prévio	43
6.2 Literacia	46
6.2.1 Literacia em L1	46
6.2.2 A influência de outras L2s	51
6.2.3 Disparidade de níveis de literacia na aula de leitura em português L2	52
6.3 Competência linguística e competência pragmática em português L2	55
6.3.1 Competência linguística	56
6.3.2 Competência pragmática	60
6.4 Motivação	62
6.4.1 Estratégias de motivação	64
6.4.1.1 Operacionalizar estratégias de motivação	65
PARTE II- Investigação empírica	67
1. Metodologia	67
1.1 Participantes	67
1.1.1 Caracterização do grupo experimental	67
1.1.1.1 1º Semestre	67
1.1.1.2 2º Semestre	69
1.1.2. Caracterização do grupo de controlo	71
1.2. Objectivos e Hipóteses	71
1.2.1 Objectivo geral	71
1.2.2 Objectivos específicos	72
1.2.3 Hipóteses de trabalho	73

1.3 Material	74
1.3.1 Teste <i>Cloze</i>	75
1.3.2 Teste síntese	77
1.4 Procedimentos	79
1.4.1 Primeiro momento de aplicação dos testes: fase de diagnóstico	80
1.4.2 Segundo momento de aplicação dos testes: repetição	80
1.5 Resultados	81
2. Discussão dos resultados	83
 PARTE III – Leitura em português L2: dos obstáculos às estratégias de superação	 88
1. Unidades letivas lecionadas na turma 9 (1º e 2º semestre) do Curso Anual de Português para Estrangeiros no ano letivo 2013-2014.	88
1.1 A crónica	88
1.2 A importância de definir objetivos, estratégias e atividades.	90
1.3 Objetivos específicos, estratégias adotadas e atividades implementadas	93
1.3.1 Regência Zero: “O meu Lugar” de José Luís Peixoto	93
1.3.2 Regência 1: “Olhar para ontem” de António Lobo Antunes	94
1.3.3 Regência 2: “Ir e voltar” de José Saramago e “História sem palavras” de Maria Judite de Carvalho	97
1.3.4 Regência 3: “Mirita”, “Mercedes” e “A caixa das cinzas” de António Lobo Antunes	99
1. Uma opção metodológica	102
2.1 A tripartição da aula de leitura	104
2.1.1 Fase de pré-leitura	106
2.1.1.1 Nuvem de palavras	106
2.1.1.2 Visionamento do vídeo que acompanha a canção “Depois” de Marisa Monte	107
2.1.1.3 Identificação e comentário acerca de uma citação de Fernando Pessoa	108
2.1.1.4 Visionamento da curta-metragem <i>La Maison en Petits Cubes</i>	108
2.1.1.5 Discussão em torno de três obras de arte de Edward Hopper	109
2.1.2 Fase de leitura	109
2.1.2.1 A leitura por grupos de sentido	109
2.1.2.2 A leitura como processo de adivinhação	110
2.1.2.3 A leitura em grupo	112
2.1.3 Fase de pós-leitura	113
2.1.3.1 A escrita	113
CONCLUSÃO	117
Referências bibliográficas	124
Anexos	128

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho teve origem no interesse profissional pela natureza das dificuldades inerentes à leitura em português língua segunda (L2¹). Sendo esta competência específica uma parte significativa da aula de português L2, torna-se crucial saber mais sobre os processos que permitem ler e compreender. Neste sentido, é importante que o docente reconheça a necessidade de reciclar práticas e teorias relacionadas com a sua área de atuação.

O Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira permite o contacto com a unidade curricular de Psicolinguística e Aprendizagem de Línguas, o que dá ao estudante/ docente a oportunidade de se familiarizar com uma ciência com ligações multidisciplinares (ver Pinto 2009: 12) e com aplicabilidade prática.

Dado que a complexidade do ensino de português L2 beneficia do conhecimento dos processos cognitivos que subjazem à aprendizagem de línguas, levantam-se questões que se prendem com a investigação dos processos cognitivos que ocorrem no confronto com um texto em L2 e da forma como se pode tirar partido do seu conhecimento no desenho de estratégias na aula de leitura. Por outro lado, que obstáculos se colocam ao aprendente de nível avançado tendo em conta o tipo de texto que se lê e o objetivo com que se inicia a leitura? De que pressupostos deve partir o professor de português L2 quando se confronta com a escolha de textos? Para tentar responder a estas questões, partiu-se de um diagnóstico do nível de compreensão leitora levado a cabo junto de duas turmas de nível C distribuídas por dois semestres para depois se realizar o estudo descrito mais adiante. Partiu-se, em primeiro lugar, das hipóteses de trabalho seguintes:

1. O aprendente de nível C1 ou C2 já possui um grau de competência leitora que lhe permite ler de forma autónoma;
2. O aprendente de nível C1 ou C2 ainda apresenta a ocorrência de algumas

¹ A opção da escolha do termo Língua Segunda (L2) centra-se no facto de estar aqui em análise a aprendizagem ou o uso de uma língua adicional à materna. O conceito de L2 é abordado, portanto, como um conceito psicolinguístico. De acordo com Cook (2002: 1), “an L2 user is any person who uses another language other than his or her first language (L1), that is to say, the one learnt first as a child”. É desta base que se parte para o uso da designação de L2 como termo definidor de língua adicional à materna, neste caso o português..

dificuldades relativamente à compreensão de sentido não literal que poderão ser ultrapassadas com recurso a algumas estratégias;

3. O conhecimento dos processos cognitivos que permitem ler e compreender um texto contribuem para a implementação de estratégias de ensino que otimizem a leitura em português L2.

Em simultâneo estabeleceu-se o objetivo geral de desenhar estratégias e atividades que visassem o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes de nível C1/ C2, isolando-se dez objetivos específicos enumerados em seguida:

1. Diagnosticar o nível real de compreensão leitora dos alunos de nível C.
2. Levar os alunos a um controlo gradual do sentido lido através do contínuo questionamento do próprio texto, mas também de si mesmos enquanto leitores.
3. Aumentar o grau de compreensão de sentido não-literário através da inferência de conteúdo e sentido.
4. Dotar os alunos de instrumentos de análise frásica que lhes permitam ter uma imagem mais clara de cada componente do texto.
5. Refletir sobre os processos cognitivos ocorrentes na resposta a questões relacionadas com tarefas da aula.
6. Motivar os estudantes a ler de forma autónoma fora da sala de aula.
7. Contribuir para que os estudantes adquiram ferramentas de escrita, com base nas leituras efetuadas;
8. Contribuir para o enriquecimento do grau de proficiência linguística dos estudantes através do contacto com o registo escrito;
9. Familiarizar os estudantes com a crónica de imprensa como recurso de leitura autónoma;
10. Desenvolver estratégias de ensino vocacionadas para a otimização da compreensão leitora.

Tendo em mente a leitura em geral, optou-se por abordar a crónica por se tratar de um tipo de texto que oferece características narrativas e literárias², caracterizando-se, em

² Com recurso ao Dicionário Terminológico (DT), usar-se-ão termos como “literário” e “narrativo” para complementar a definição do tipo de crónica que foi objeto de abordagem ao longo das unidades letivas em análise. O DT define o texto narrativo como aquele em que “se relata um evento ou uma cadeia de eventos, com predominância de verbos que indicam ações e de tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito e com abundância de advérbios

simultâneo por ser curto e, portanto, mais facilmente tratado em uma ou duas unidades letivas (duração de cada ciclo de prática letiva por que passa cada docente estagiário no contexto do Mestrado de Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira).

Realizou-se, num primeiro momento, um estudo da competência leitora dos estudantes da turma 9 do Curso Anual de Português para Estrangeiros nos dois semestres do ano letivo 2013-2014 com vista a proceder a uma avaliação de cariz diagnóstico das suas dificuldades.

Analizados os resultados dos testes de diagnóstico, procedeu-se a uma pesquisa da literatura existente no campo da leitura em L2, sobretudo de uma perspetiva psicolinguística por se pretender partir de uma base científica que descrevesse os processos que dão origem à compreensão de um texto e, num sentido mais abrangente, ao processamento e aprendizagem de uma L2 (ver, por exemplo, Pinto 2001).

Planificou-se uma série de estratégias com vista a contribuir para o desenvolvimento de uma competência leitora ao nível da compreensão de sentido não literal nos alunos do curso anual de Português para estrangeiros por se ter concluído que, no âmbito da competência leitora demonstrada pelos alunos, a compreensão de sentido não literal, em muitos casos parecia não se verificar, mantendo-se alguns estudantes presos à camada mais superficial dos textos lidos.

Trabalhou-se também na implementação de estratégias de leitura com o objetivo de levar os alunos a um domínio mais amplo e mais profundo dos textos lidos, bem como à construção de ferramentas de autonomia que lhes permitissem ler uma crónica no espaço da aula e idealmente fora dela, de forma segura, independente e gratificante.

Fez-se ainda uma comparação dos resultados obtidos a partir das ferramentas de diagnóstico e do desempenho dos alunos em tarefas desenvolvidas no contexto das aulas a fim de se procurar verificar a existência de progressos.

O trabalho está dividido em três partes: enquadramento teórico, investigação empírica e descrição de estratégias implementadas com vista à superação dos obstáculos diagnosticados.

com valor temporal ou locativo” e ainda caracteriza o texto literário como aquele que exhibe “uma semântica fundada na representação de mundos imaginários, com a utilização estética, retórica e não raro lúdica dos recursos da linguagem verbal, e com uma pragmática específica” (Disponível em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>. Acedido pela última vez a 4 de Setembro de 2014).

A primeira parte está dividida em seis secções. A primeira debruça-se sobre definições de leitura que alguns autores (Koda 2004; Grabe 2009; Leffa 1996; Urquhart & Weir 1998) avançam para se chegar à conclusão de que não existe uma definição consensual de leitura devido à extrema complexidade que os mesmos autores lhe atribuem. A secção 2 aborda exatamente a complexidade de definir a competência leitora em L2 que, segundo Koda (2004) e Urquhart e Weir (1998) se sustenta em três pilares, descritos mais sucintamente pelos últimos autores como conhecimento prévio, grau de proficiência linguística e literacia. Da interação destas três variáveis, resultam processos dependentes do funcionamento da memória, abordados na secção 3 da primeira parte. Esta discute, com base em Baddeley (1997), Peng (2005) e A. Pinto (2003), até que ponto importa perceber como funcionam a memória operatória (MO) e a memória a longo prazo (MLP) nos processos cognitivos que dão origem à leitura e problematiza-se a sua relevância para a aula de leitura em português L2. A quarta secção aborda os modelos cognitivos de leitura, sobretudo o ascendente, descrito por Urquhart e Weir (1998), Koda (2004) e Grabe (2009), o descendente [cujos estudiosos mais reconhecidos são Goodman (1995) e Smith (1994)] e o interativo-compensatório da autoria de Stanovich (1986, 2000). No que respeita a este trabalho, partiu-se de Stanovich (1986, 2000) e da assunção de que ambos os processos ascendente e descendente ocorrem interativamente e compensam-se mutuamente.

A secção 5 começa por isolar uma primeira subsecção sobre o acesso lexical. Conclui-se, sobretudo com base em Stanovich (1986, 2000), que o reconhecimento de palavras é uma das componentes de maior importância para a leitura, sem a qual não é possível executar processos de nível superior. A segunda subsecção aborda o processamento sintático, com recurso a Koda (2004), Grabe (2009) e Urquhart e Weir (1998). Os autores demonstram que este tipo de operação é tão relevante como as restantes, por exemplo, o acesso lexical ou a realização de inferências. Explora-se o conceito de frase complexa e a possibilidade de adaptar o grau de dificuldade que se apresenta ao leitor no confronto com a frase. Conclui-se, com base nos autores referidos, que é preferível que o leitor de português L2 contacte cedo com a frase complexa de molde a desenvolver habilidades de inferência semântica e contextual, bem como de cariz coesivo entre micro e macroproposições textuais. Pondera-se ainda a relevância da

interlíngua (ver Selinker 1972 *apud* Cook 2002), bem como a influência da L1 ou de outras L2s dos leitores, em processos de compreensão sintática. Aponta-se também a possibilidade de fazer uso da leitura por grupos de sentido, com base em Pinto (1994), como estratégia de superação de obstáculos atinentes à integração sintática. A secção seguinte toma o texto como unidade global e descreve, sobretudo, processos de compreensão que envolvem a extração da ideia principal do texto a que o leitor tem acesso. Parte-se do modelo de construção de sentido de van Dijk e Kinstch (1983) e descreve-se o processamento do que os autores apelidam de modelo textual e modelo situacional. O primeiro prende-se com a decodificação de mecanismos da língua que são superficiais e que dão forma à organização discursiva que o texto assume, enquanto o segundo se ocupa de entender a intenção do seu autor. Compreender os valores, atitudes ou crenças que subjazem ao modelo situacional do texto implica que o leitor possua conhecimento prévio que, pelos menos em parte, coincida com o do autor do texto que lê. A esta sobreposição, ainda que parcial, de conhecimento corresponde o que Sperber e Wilson (1995) postulam ser o ambiente cognitivo comum entre o locutor (escritor) e o alocutário (leitor) que permite a compreensão total do enunciado (texto). Parte-se desta formulação da relação entre autor e leitor para problematizar em torno do que pode criar, no contexto da aula de português L2, o mencionado ambiente cognitivo comum.

A secção 6, acerca do leitor, subdivide-se em quatro subsecções que abordam o conhecimento prévio, a informação prévia, a competência cultural e a literacia como variáveis que exercem influência sobre a competência leitora do aprendente. No que respeita ao conhecimento prévio, parte-se dos modelos descendente de leitura de Goodman (1996) e Smith (1994) e tenta fazer-se uma distinção entre aquilo que é conhecimento prévio armazenado na memória a longo prazo (MLP) e informação prévia, a que o aprendente pode ser exposto antes da leitura com vista à otimização da compreensão do modelo situacional do texto. Descreve-se ainda um modelo de organização de conhecimento prévio em esquemas (ver Carrell e Eisterhold 1983) com base no qual se poderá optar por organizar a informação a que se expõe o aprendente. Parte-se, em seguida, da necessidade de domínio de um determinado leque de informação para problematizar a importância do construto “competência cultural” que Wallace (1988) aponta como fator decisivo na construção de habilidades de compreensão de

sentido.

A finalizar esta secção, trata-se a literacia como variável de enorme relevo para a compreensão leitora. Com base em Stanovich (2000) e Pinto (1998), especula-se em torno do grau de desenvolvimento prévio das habilidades de literacia em uso pelo aprendente. Consequentemente, reflete-se acerca da importância da exposição precoce ao registo escrito como forma de construção das mesmas habilidades quer em L1 quer em qualquer L2 com a qual se contacte posteriormente. Assim, pondera-se também acerca dos efeitos que a falta deste tipo de saber mais operacional pode trazer à aula de leitura em português L2.

Na secção seguinte refere-se a importância de um diagnóstico prévio que dê ao docente de português L2 informação relativa ao patamar de proficiência linguística do aprendente. Parte-se dos descritores do QECRL (Conselho da Europa 2001) para definir o nível de desempenho linguístico mínimo sem o qual não é possível executar processamento de cariz superficial e, sobretudo, do âmbito do sentido não literal do texto. De acordo com Urquhart e Weir (1998: 34), é necessário um sólido conhecimento de natureza linguística para interpretar a mensagem veiculada pelo texto.

Na subsecção dedicada à competência pragmática, com recurso a Paradis (1998), menciona-se o facto de a compreensão de sentido não literal se basear em inferências dependentes de processos que ocorrem separadamente dos de decodificação, o que leva a um investimento suplementar na interpretação da intenção do autor do texto lido.

A motivação é o tópico central da última secção da Parte I deste relatório. Faz-se a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca e explora-se a operacionalização de estratégias conducentes à instalação de um ambiente interessante e dinâmico que envolva os estudantes na aula de leitura em português L2.

A Parte II centra-se na investigação empírica e descreve a metodologia utilizada no tratamento dos dados recolhidos dos sujeitos integrantes de ambas as turmas 9 do Curso Anual de Português para Estrangeiros do ano letivo 2013-2014. Caracterizam-se os participantes, clarificam-se objetivos e hipóteses de trabalho, define-se o material usado nos dois momentos da aplicação dos testes *cloze* e *síntese*.

Em seguida, são apresentados e discutidos os resultados.

Na Parte III, descrevem-se objetivos, estratégias e atividades implementadas ao

longo do ano letivo 2013-2014.

Faz-se referência, na secção 2, à opção de tripartir a aula de leitura em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura, a que correspondem atividades descritas nas respetivas subsecções.

Na conclusão debatem-se os resultados da segunda fase de testagem à luz da fundamentação teórica explanada na Parte I.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I. A leitura como processo cognitivo

1. Definições de leitura

A leitura é definida por vários autores de formas mais sucintas, em uma ou duas frases, ou mais complexas, em uma ou mais páginas, o que ilustra a dificuldade encontrada na sua explicação.

Leffa (1996: 11-23), por exemplo, começa por debater algumas definições restritas de leitura que sintetiza em “Ler é extrair significado do texto” (p. 12) e “Ler é atribuir significado ao texto” (p. 14), para concluir que “Ler é interagir com o texto” (p. 17). A primeira definição visaria sobretudo o texto como recetáculo de informação que o leitor teria de encontrar e selecionar. Já a segunda desvia o foco de atenção para o leitor que, segundo este autor, é o agente do preenchimento das lacunas existentes no texto. O que Leffa (1996: 16) parece concluir é que não há sempre uma bipolarização exclusiva entre leitor e texto, mas um jogo entre o que o texto permite extrair e o que o leitor lhe adiciona como se fossem duas peças da mesma engrenagem. Esta análise afigura-se como um reflexo dos modelos mais conhecidos de leitura: o ascendente, concentrado numa descrição dos processos de decodificação, o descendente, partindo do texto como uma unidade a que o leitor traz sentido e o interativo que defende uma compensação entre os dois processos anteriores (ver Stanovich 2000). O autor chega assim à seguinte conclusão (p. 24):

Ler é um fenómeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Outros autores chegaram, no entanto a definições mais sucintas. Urquhart e Weir (1998:22), por exemplo, definem a leitura como “the process of receiving and

interpreting information encoded in language form via the medium of print”. Estes autores não se concentram, inicialmente, tanto como Leffa (1996), na descrição do que o leitor atribui ao texto, já que veem na interpretação a sua contribuição. Mas, também eles debatem várias teorias sobre a leitura para concluir, como Leffa (1996), que ler é mais do que decodificar e que, de facto, há processos cognitivos complexos em curso que dependem também das habilidades linguísticas do leitor. Adiantam ainda que a análise do processo de leitura deve considerar aspetos tão importantes como “reading strategies, inferencing, memory, relating text to background knowledge, as well as decoding, and obvious language aspects as syntax and lexical knowledge” (Urquhart & Weir 1998: 18). Segundo os mesmos autores, estratégias de leitura, processos inferenciais e conhecimento prévio armazenado na memória a longo prazo (MLP) são elementos que partem do leitor e que lhe permitem compreender e interpretar um texto. Apesar de apresentarem um ponto de partida aparentemente mais simples do que o de Leffa (1996), prova-se que concluem igualmente a reciprocidade de relações entre os dois polos existentes no processo de leitura: o leitor e o texto.

Outros estudiosos evitam uma definição restrita. Koda (2005: 14-15) divide as perspetivas dos investigadores da leitura em dois grandes braços para chegar a um panorama do que são os pontos de vista principais sobre o fenómeno: “the universal perspective” e “the language-specific perspective”. À primeira, pertencem, de acordo com a autora, Goodman (1996) e Smith (1994), defensores de um ponto de vista global da leitura como um processo de predição que depende em larga medida de inferências quanto ao conteúdo do texto, enquanto a segunda se concentra na análise das suas componentes e na competência linguística do leitor. Para a autora, as duas são complementares (2005: 15) e devem ser tidas em conta na leitura em L2.

Por fim, Grabe (2009:14-16) propõe-se definir a leitura tomando como ponto de partida a caracterização do leitor fluente. Lança-se numa reflexão acerca dos processos cognitivos que ocorrem quando lemos e da forma como permitem ao leitor compreender um texto. Para tanto, resume numa lista de dez processos o que, de acordo com o seu ponto de vista, explana o que é ler de forma fluente. Estes dez pontos caracterizam o que é, no fundo, a competência leitora ideal: ler bem é ler rapidamente, de forma eficiente, é compreender, é interagir com o texto num processo que se quer flexível, que se vai

avaliando à medida que progride e é também um processo linguístico que permite aprender e que implica o estabelecimento de objetivos.

A análise destas definições do processo de leitura culmina com a de Grabe (2009) por se apresentar como a que pode oferecer ao professor de português L2 uma base mais sólida em termos de definição de objetivos para a leitura na língua-alvo.

De facto, parece lógico concluir, partindo dos autores citados, que ler implica pensar no texto como um veiculador de conteúdo e de sentido, não esquecendo a importância das suas subcomponentes que implicam descodificação: a palavra, a sintaxe, a forma como se organiza o discurso escrito. Nenhum leitor é capaz de compreender e interpretar se não pode descodificar por falta de competência linguística.

Cada um destes autores faz referência a várias abordagens à leitura de que se destacam a descendente (mais centrada no contexto e globalidade do texto) e a ascendente (caracterizada pela análise das unidades mais reduzidas do texto) (ver, a este respeito, Goodman 1996, Smith 1994 e Stanovich 2000). De facto, estas subjazem à análise que os autores fazem da leitura e da competência leitora e são encaradas como interativas e interdependentes. Interessa saber como se dá esta interação para se poder tirar partido desse conhecimento e compreender melhor o aprendente/ leitor de português L2. Do estudo dos processos que dão origem à compreensão de um texto poderão surgir explicações para eventuais obstáculos que se colocam ao leitor e pistas quanto à operacionalização de soluções.

2. A complexidade da competência leitora

Os autores que evitam uma definição de leitura (Koda 2004; Grabe 2009; Urquhart & Weir 1998) investem consideravelmente mais na caracterização da competência leitora, evidenciando uma maior preocupação em estudar as habilidades do leitor e o resultado da sua ação na compreensão do texto.

Koda (2010) afirma que a competência leitora é porventura o construto mais importante na pesquisa acerca da leitura e usa o termo como aglutinador de conhecimento linguístico, habilidades de processamento de informação e habilidades cognitivas. Esta triangulação dá origem ao que a autora define como “successful comprehension” (Koda 2010: 4). Por seu turno, Urquhart e Weir (1998: 50) também fazem referência a uma

tridimensionalidade no que respeita à relação leitor-texto. Também eles mencionam a proficiência linguística, as habilidades de processamento da informação a que, claramente, fazem equivaler o termo literacia, e o conhecimento prévio do leitor. E definem literacia como sendo o que permite ao leitor “knowing how to approach a text, knowing why one approaches it and what to do with it” (Urquhart & Weir, 1998: 50). Questionam o papel do leitor na forma como reage ao texto, tendo em conta os objetivos inerentes à sua leitura. Assim, interessará perceber o que lê, para que lê e também como lê.

Grabe (2009: 14) aborda a questão de uma forma ligeiramente diferente, chegando a conclusões próximas das dos autores anteriores. Para este estudioso, interessa perceber como lê um leitor fluente e aponta dez processos que, é sua convicção, confluem para o êxito na leitura. Em suma, que características encerra este leitor fluente? Que estratégias leva a cabo? De que forma trata o texto, a mensagem por ele veiculada e até como contempla a importância do seu autor?

Tendo em conta os três estudos mencionados (Koda 2004, 2010, Urquhart & Weir 1998 e Grabe 2009), é possível concluir que a compreensão bem sucedida da mensagem impressa nasce da extração e integração da informação contida em determinado texto que, por sua vez, combinada com o conhecimento prévio do leitor e com a sua destreza na manipulação dos elementos de que dispõe, origina um produto aproximado daquilo que o autor teve intenção de criar.

Importa, então, perceber de que forma se dá este processo e que agentes intervêm nele.

3. Memória operatória e memória a longo prazo

De acordo com Baddeley (1997), aprendemos com recurso a sistemas que fazem parte da memória. Longe de ser um sistema único e simples, a memória, como refere o mesmo autor (p. 3), é tão complexa que nos permite, por exemplo, guardar informação durante frações de segundo ou durante toda a vida. É subdivisível em várias componentes processuais que nos possibilitam fazer sentido da realidade, atuar no quotidiano, aprender. O mesmo académico descreve aprendizagem como “registering and storing

information” (Baddeley 1997: 5), mas prossegue dizendo que o uso que fazemos da informação armazenada depende da forma e do momento em que lhe temos acesso. A esta afirmação segue-se, necessariamente, uma reflexão acerca da atuação do docente de português L2. Como fornecer nova informação ao aprendente de forma que a retenha e possa recorrer a ela mais tarde? Como aceder à informação que o aprendente já possui e que lhe permite integrar e compreender a nova? Por último, que implicações terão o conhecimento prévio e a sua ativação para a aula de leitura em português L2?

Os subsistemas da memória, com base em A. Pinto (2003), podem ser divididos em MLP e Memória a Curto Prazo (MCP). A primeira, segundo Peng (2005: 166) serve de reservatório de informação já processada, mas gere não só o passado, como também o passado no presente, ou seja, a informação com que já lidámos antes pode ser recuperada e usada para integrar e assimilar a presente. Peng (2005) refere que esta função da memória se baseia na experiência e, portanto, no conteúdo já processado e faz uma distinção entre “memory as content” e “memory as process” (p. 168), o que ajuda a explicar o funcionamento dos sistemas da memória de uma forma objetiva. A memória como conteúdo é, em traços gerais, correspondente à MLP que tanto Peng (2005: 166) como A. Pinto (2003: 1) caracterizam como um registo de experiências individuais. Já a memória processual aproxima-se da que Baddeley (1997) designa por memória operatória (MO), parte integrante da MCP. A. Pinto (2003: 1), com base em Baddeley (1960 *apud* A. Pinto 2003: 1), divide a MO em funções de atenção e consciência que processam informação fonológica e espaço-visual. Muito embora o conceito de MO ainda esteja, segundo o mesmo autor, em desenvolvimento, é interessante verificar que há pontos em que os principais estudiosos do tema concordam, como concluíram Miyake e Shah (1999 *apud* A. Pinto, 2003: 2-3). Dos referidos pontos, importa ter em conta para este trabalho dois dos que A. Pinto cita dos mesmos autores. A saber,

a MO não tem por finalidade a função de registo ou manutenção de informação em si, mas o objetivo primordial é antes o apoio à actividade cognitiva complexa como a linguagem, o raciocínio, a resolução de problemas e a tomada de decisões.
(...) o conhecimento registado na MLP tem um papel fundamental no desempenho das tarefas de MO. (A. Pinto, 2003: 2-3)

Com base neste consenso, poderá partir-se do princípio de que o conhecimento prévio, armazenado na MLP do aprendente é relevante para processos cognitivos que ocorrem ao nível da MO no contacto com informação nova. Consequentemente, tudo o que constituir novo *input* é tanto mais consolidado quanto mais familiar nos parecer, tendo em atenção o repositório acessível de conhecimento do mundo que se conclui ser a MLP.

Transpondo estas conclusões para o campo da sala de aula de português L2, somos levados a pensar que proporcionar ao aprendente elementos que se relacionem com a sua experiência, cultura ou interesses individuais potenciará a compreensão, retenção e futura reutilização da informação encontrada no texto lido. A familiaridade dos novos tópicos com que se confrontar permitir-lhe-á adicionar informação a uma teia de conhecimentos já tecida ao longo da vida desde que esteja de alguma forma relacionada com o universo já conhecido. Como afirma Peng (2005), a função processual da memória, a que os autores anteriores (A. Pinto, 2003 e Baddeley, 1997) chamam MO, permite fazer “retrieval of memory as content from the past to the present” (Peng 2005: 183), mas também permite levar a cabo estratégias de “problem-solving” tendo em conta o somatório de experiência prévia. Aliás, Peng (2003: 183) evidencia a ligação entre os dois sistemas de memória, afirmando que, na dúvida acerca da resolução de um problema presente, como por exemplo, a típica indecisão quanto a um termo a usar num determinado contexto, tendemos a “esperar” pela solução que nos surge momentos mais tarde, fornecida pela MLP. Assim, a leitura em português L2 pode ser facilitada pela exploração do conteúdo da MLP e também facilitar o acesso lexical ou o processamento sintático em momentos futuros de leitura e escrita.

Ainda segundo o mesmo autor, a memória processual permite-nos desenvolver funções tão específicas como “summarizing”, “paraphrasing” e “inferencing”³ (Peng 2003: 194-195). Estas três funções estão em larga medida presentes no processo de leitura tanto em L1 como em L2 já que a verificação da compreensão de qualquer texto comporta uma constante tomada de decisão quanto aos seus elementos. Como refere Smith (1994: 26), “there is a part of language that can neither be directly observed nor

³ De notar que o autor apresenta o termo “inferencing” em contraponto com “inferring”, i.e., “inferencing” ou inferenciar é a capacidade de pesar várias soluções para um problema, enquanto “inferring” é, *grosso modo*, depreender a partir de um dado contexto (ver Peng [2003: 194-195]).

measured, and that is meaning”. A este sentido menos aparente, não literal, o autor chama “deep meaning” ou “actual meaning”, aquele que “lies beyond words” (Smith 1994: 27). Segundo o autor, este depende da interpretação do leitor e parte da intenção do emissor da mensagem impressa. De facto, as funções de síntese, paráfrase e inferência descritas acima implicam necessariamente decisões e constante reavaliação e reformulação numa leitura que não é mediada senão pelo conhecimento prévio do leitor e pelo seu grau variável de proficiência linguística.

Para além da importância que têm processos de comunicação entre a MLP e a MO para o processamento de nova informação, importa referir que há diferenças individuais que entram em jogo na compreensão de um texto ou na resolução de um problema e que devem ser tidas em conta pelo professor, na medida em que afetam sobretudo a extensão da compreensão do que é lido, como atestaram Daneman e Carpenter (1984 *apud* Baddeley 1992). A título de exemplo, estes autores concluíram que existe uma correlação entre a capacidade da MO e a compreensão leitora. Baddeley (1992) complementa esta informação afirmando que

studies have indicated that students with high working memory span were better at coping with ‘garden path sentences’⁴, which contain misleading context, and that they are better at drawing inferences from the text, suggesting that they have a better grasp of its meaning. (Baddeley 1992: 557)

Isto pode levar-nos a concluir que quanto maior é o conhecimento do mundo armazenado, mais eficiente é o leitor.

Outro ponto de salientar é a divisão da MO feita por Baddeley e Hirsch (1974 *apud* Baddeley 1992: 557-559) em “central executive”, “visuospatial sketch pad” e “phonological loop” num esquema que destaca a importância da perceção sensorial para potenciar funções de processamento da MO. De uma forma sucinta, com base em Baddeley (1992), o “central executive” permite-nos controlar o grau de atenção dedicado

⁴ Crystal (2008: G) define *garden-path sentences* como “[a] term used in PSYCHOLINGUISTICS for sentences which, viewed from left to right one word at a time mislead the listener/ reader into an interpretation which later information in the sentence shows to be incorrect. (...) A much cited example is *The horse raced past the barn fell*. This sentence has to be reanalysed when *fell* forces us to take *raced* not as a main-clause verb but as an elliptical RELATIVE clause (‘that was raced’).”

a uma tarefa, fazer a recuperação de informação armazenada e coordenar novo *input* percecionado pelos dois subsistemas da memória operatória, o “visuospatial sketch pad” e o “phonological loop”. Ambos fazem a percepção de informação sensorial. O primeiro é responsável pela percepção visual e por processos de ação, portanto essencial para o processamento morfológico de léxico. O segundo processa o som do que ouvimos ou lemos, já que faz a correspondência entre a imagem gráfica e a fonológica. Este esquema inicial foi mais tarde complementado pelo mesmo autor (Baddeley 2000) e demonstra uma ligação, a que chama “episodic buffer”, entre a memória operatória e a memória a longo prazo, ou seja, à informação já aprendida. Este sistema parece agrupar segmentos de informação nova em unidades mais amplas e relacioná-las com elementos recuperados da memória a longo prazo. Talvez também por isto, o mesmo autor conclua que o grau de familiaridade com palavras novas potencia a sua compreensão e retenção.

Os estudos e autores mencionados (Peng 2003, Baddeley 1992) levaram à ponderação de uma série de estratégias na sala de aula que, em larga medida, tinham em conta a introdução de áreas temáticas que podiam ser absolutamente novas para os estudantes, exclusivamente na língua-alvo, com vista à consideração do manancial de conhecimentos prévios que carregam e que permitem, quer ao aprendente que ao docente, potenciar a experiência de ensino-aprendizagem.

Tendo em mente a variedade de saber acumulado pelo aprendente de português L2, não se pode esquecer a importância que assume a L1 para a compreensão e organização de todas as suas ramificações.

A relevância que se deve atribuir à L1 e à cultura de origem de cada aprendente é indiscutível, pois são dois elementos consolidados que lhe permitem compreender o novo mundo representado na aula de português. O professor não pode, bem entendido, ter conhecimento de todas as L1s ou culturas de origem dos seus alunos, mas deverá estar consciente das diferenças que imprimem à aula ao estabelecer objetivos e organizar pressupostos letivos. As diferenças individuais dos alunos extravasam o domínio da análise da capacidade da MO e entram também claramente nos domínios socioeconómico e cultural necessariamente presentes sob a forma de conhecimento prévio na MLP. Cabe ao professor, uma vez mais, estar consciente da existência destas diferenças para que possa tirar partido delas ou procurar minimizá-las no contexto habitualmente heterogêneo

da sala de aula de português L2, pelo menos no que respeita à constituição das turmas na FLUP.

Em conclusão, ignorar a importância do conhecimento prévio e os processos cognitivos que ocorrem no contacto com nova informação pode trazer consequências como o esquecimento ou a incompreensão dessa informação por parte do aprendente menos desenvolvido e mais dependente de metodologias de ensino menos concentradas em fomentar a autonomia no processo de aprendizagem. Convém lembrar os passos indicados por Baddeley (1997: 104) quando responde à pergunta “What is learning?”:

If material is to be learnt, then first of all you must obviously attend to it; secondly, a certain amount of practice will be necessary; thirdly, the material must be organized, and this will involve relating the new information to what you already know. Finally some form of consolidation must occur.

Transpor estes passos para a prática letiva e refletir sobre a sua função no processo de aprendizagem afigura-se primordial para o docente empenhado em fazer do espaço da aula a melhor experiência de aprendizagem possível. Tendo em conta que há uma série de especificidades contextuais e individuais impossíveis de controlar pelo professor, parece importante que se possa partir de uma base sustentada para a construção do processo de aprendizagem.

4. Dos modelos de leitura

Grabe (2009: 83-106) faz um inventário detalhado dos modelos cognitivos de leitura ou de teorias de funcionamento cognitivo discutidos por vários investigadores a partir de meados dos anos 70. Destaca os que chama de “metaphorical models” (2009: 89), ou seja, os modelos ascendente, descendente e interativo, e aponta as suas fraquezas e vantagens para em seguida referir ainda os modelos interativo-compensatório de Stanovich (2000) e o modelo descendente de Goodman (1967, 1996).

Já Urquhart e Weir (1998: 37-51) fazem uma caracterização dos mesmos modelos, situando o de Goodman (1996) numa posição menos afastada dos modelos interativos, embora claramente na área descendente.

4.1 Modelo ascendente

Os três autores (Grabe 2009, Urquhart & Weir 1998 e Stanovich 2000) são unânimes em descrever estes modelos como formas distintas de processamento da leitura. Os processos ascendentes concentram-se sobretudo nas unidades mais reduzidas que compõem o texto e não têm em conta o conhecimento prévio do leitor. Baseiam-se frequentemente num modelo de processamento computacional que tem a vantagem de apresentar dados empíricos bastante fiáveis no que diz respeito a subcomponentes da leitura como o reconhecimento de léxico, a análise sintática ou da organização discursiva do texto. De acordo com modelos como o de Gough (1972 *apud* Urquhart & Weir 1998: 41) preconizava-se a descodificação letra a letra ou palavra a palavra, o que supunha que o leitor se concentrava num elemento de cada vez até atingir o fim da frase.

4.2 Modelo descendente

Modelos como este foram refutados por autores como Goodman (1996) e Smith (1994) que defendiam que há processamento simultâneo de elementos textuais e que o contexto e o conhecimento prévio permitem ao leitor inferir informação em detrimento de processar letra a letra ou palavra a palavra.

Se, por um lado, Goodman (1996: 39) parece ter razão quando afirma que “[y]our focus is not on recognizing words but on making sense of print”, porquanto não nos apercebemos dos processos que originam o sentido que extraímos do texto, também não parece ser menos válido que o facto de lermos com vista à construção de sentido deixe de implicar que fazemos uso de mecanismos mais minuciosos e intuitivos para chegar a esse resultado. Stanovich (2000) resume de forma clara a definição que estas correntes de investigação mais centradas no sentido global do texto avançam em oposição às anteriores que preconizavam um processo baseado em fases relativamente independentes: “[t]hese have been termed ‘top-down’ models because higher-level processes interact with , and direct the flow of information through, lower-level processes” (p. 22).

4.3 Modelo interativo-compensatório

A somar a estas duas abordagens, Stanovich (2000) surge como o precursor do modelo interativo, que avança com a hipótese de que, à falta de elementos linguísticos suficientes para a decodificação, o leitor se socorre de outros exteriores ao texto, como o contexto e a sua experiência de vida para suprir falhas ao nível do significado e corrobora a ideia dizendo que

the information processing system is arranged in such a way that when the bottom-up decoding processes that result in word recognition are deficient, the system compensates by relying more heavily on other knowledge sources (e.g., contextual information). (Stanovich 1986: 369).

Embora Stanovich dê conta de críticas a ambos os modelos, salienta a complementaridade das duas abordagens, referindo que a leitura depende de conhecimento proveniente de várias fontes, como o ortográfico, o lexical, o sintático ou o semântico (Stanovich 2000: 22-23). Este conhecimento variado coexiste e está à disposição do leitor ao longo de processo de compreensão do texto, não sendo possível segmentá-lo conscientemente. São antes recursos que interagem simultaneamente na otimização de todo o processo.

Importa, portanto, perceber que implicações têm estas abordagens para a leitura em L2 e como se pode aplicar este conhecimento à aula de leitura de forma a potenciar a compreensão leitora do aprendente/ leitor de Português L2.

5. O texto

5.1 Acesso lexical

Uma abordagem exclusivamente descendente à leitura de um texto, como defendiam, nos anos 70 e 80, autores como Goodman (1996) e Smith (1994), pode ter, como postulam Koda (2010: 30) e Urquhart e Weir (1998: 51), levado à desvalorização do tratamento das unidades menores implicadas na leitura, como o reconhecimento de léxico ou a compreensão sintática. De facto, parece lógico que, não se verificando competências de extração de significado, dificilmente se atinjam as de construção de

sentido. Koda (2010: 30) afirma, a este propósito, que “local (word-level) and global (context-level) processing are highly interactive and success at both levels is mutually enhancing”. Assim, a dificuldade em atingir uma representação global do texto prende-se também com fatores de proficiência linguística, o que implica que o aprendente/leitor integre informação lexical e contextual interativamente, isto é, deparando-se com léxico desconhecido, socorre-se do contexto a fim de inferir o significado das palavras em falta. Resta sublinhar que na leitura em L2 este tipo de inferência encontra obstáculos talvez mais frequentes e o acesso ao léxico é feito de forma mais complexa do que em L1, como se discutirá mais adiante.

O debate acerca da definição de reconhecimento de palavras é amplo e pouco consensual⁵. No entanto, de uma forma geral, cumpre registar a crescente importância atribuída ao que Grabe (2009: 22) designa como “lower-level processes” bastante ligados à capacidade de processamento da MO destas unidades de significado mais reduzidas em detrimento de “higher-level processes”, mais dependentes do contexto e de elementos exteriores ao texto, como o conhecimento prévio do leitor.

Vários autores (ver, por exemplo, Stanovich 1986, Koda 2004, Grabe 2009 ou Urquhart & Weir 1998) são unânimes no que respeita à importância da automatização do processo de descodificação das unidades componentes do texto para alcançar não só a compreensão global do mesmo, mas também para se poder aceder ao sentido não literal. Grabe (2009) exemplifica aquilo que, no seu entender, é um processo automático de reconhecimento de léxico:

The key characteristics associated with automaticity, aside from speed, are that we cannot stop ourselves from carrying out the process and we cannot introspect in the process. For example, when we see the noun ‘bug’ while reading, we will automatically activate the meanings for insect and for a listening device, and only after about 100-200 milliseconds will we begin to suppress the irrelevant word meaning. (Grabe 2009: 27)

⁵ Urquhart e Weir (1998: 51) tratam com precaução o uso do termo “reconhecimento de palavras” que, do seu ponto de vista, talvez seja demasiado abrangente e pouco preciso. Debatem, por isso, dois tipos de reconhecimento lexical (direto e fonológico) e relacionam-nos com o processamento de “function words” e “content words”, deixando antever que o leitor não faz o mesmo tipo de descodificação em todos os casos.

Este grau inconsciente de automatização⁶ no processo de reconhecimento lexical é tanto maior quanto maior for também a quantidade de léxico armazenado na MLP. Mais importante, quanto mais automático é este processo, mais recursos sobram para alocar a outras tarefas intrínsecas à leitura, como a compreensão de sentido não literal (Grabe 2009: 28; Stanovich, 1986: 366). Isto implica, ainda segundo Grabe (2009: 23), que o leitor reconheça formas lexicais na página em questão, ative ligações entre a imagem gráfica e a informação fonológica, ative recursos sintáticos e semânticos, reconheça características morfológicas em palavras mais complexas e aceda ao seu banco lexical armazenado. Afigura-se importante, deste modo, que um texto não seja encarado meramente como uma unidade indivisível de sentido. Isto leva naturalmente a considerar não só o significado isolado de palavras, mas também a articulação de som e imagem gráfica, a comparação morfológica das mesmas palavras com outras através, por exemplo, da identificação de características da sua composição e o processamento sintático. A abordagem ao texto por componentes pode potenciar a compreensão do texto na sua globalidade. Estes são processos que o leitor leva a cabo sem instrução explícita por serem inerentes ao ato de ler. Há, porém, que ter em conta que a leitura em L2 acarreta um peso maior na tentativa de reconhecimento de léxico e de processamento sintático por não ser um processo tão automático como em L1, razão pela qual a consciência da existência e das características destes processos seja de especial relevo para o professor de português L2 que, de posse deste conhecimento, se encontra numa posição não de ensinar a compreender, mas de instalar um determinado ambiente que permita ao aprendente envolver-se com o texto em tarefas orientadas para o desenvolvimento da competência leitora em todas as suas componentes.

Ainda sobre a importância da imagem fonológica no reconhecimento e retenção de palavras, Urquhart e Weir (1998:57-58) fazem referência ao discurso interior e à subvocalização como mecanismos de processamento de entradas novas. Os autores referem o discurso interior (“inner speech”) como tendo um efeito pós-lexical, isto é, depois do acesso lexical, há uma retenção temporária da imagem fonológica da palavra

⁶ Embora Grabe (2009: 23 e 27) distinga automatização de velocidade no processamento de léxico, faz referência ao facto de um leitor fluente conseguir ler a uma velocidade de 250-300 palavras por minuto. Também Koda (2004: 32) dá importância ao processamento automático e rápido de palavras no sentido de otimizar o acesso à informação. Segundo Stanovich (1986: 365), um maior número de fixações e regressões nos movimentos sacádicos indica que o leitor de L1 se debate com dificuldades, mesmo que seja competente.

com vista ao seu processamento, especialmente no que diz respeito às “content words”, palavras que podem sugerir mais do que um significado, por exemplo. Não se sabe se este mecanismo é comum a várias línguas, sendo que também aqui as diferenças podem ser limitadoras para o leitor em L2. Urquhart e Weir (1998: 57) mencionam a leitura em voz alta por parte do professor como indutora de discurso interior por parte dos alunos, simultaneamente ouvintes e leitores em silêncio.

Em testes de evocação de palavras com vista ao estudo da capacidade da MO, A. Pinto (2003) refere que se verifica um registo dos itens na MCP, mas também se configuram em simultâneo “estratégias de processamento que permitem potenciar a [sua] evocação” (p. 8), pelo que é necessário “segurar as palavras na memória a curto prazo e estabelecer um processamento de relação, contextualização ou outro” (p. 8).

Para além das vantagens anteriores, a subvocalização e o discurso interior parecem ser também duas possíveis soluções para as dificuldades encontradas pelo aprendente de L2 na correspondência de som e imagem gráfica. Ao analisar o impacto de uma L1 no reconhecimento de palavras em L2, Koda (2004: 35-47) aponta a distância ortográfica como um entrave ao acesso lexical. Uma língua alfabética como o português encerra características que não são comuns a uma língua de sistema logográfico, como o japonês, exemplo extremo, mas real. Por outro lado, a correspondência entre símbolo gráfico e som nem sempre é direta, como é o caso do português em que um símbolo gráfico pode encerrar variações fonéticas bastantes diferentes⁷. A mesma autora (Koda 2004: 38) faz referência à pouca atenção devotada pelo ensino generalizado de uma L2 a este aspeto da língua-alvo, por se presumir que um aprendente tem conhecimento linguístico que lhe permite levar a cabo este tipo de processamento. Na aquisição da L1, de facto, a criança tem acesso ao som antes da imagem gráfica, portanto a ligação far-se-á de forma diferente, mas um aprendente de uma L2 raramente a fala bem antes de a ler (ver Koda 2004: 35), posto que recorre com frequência à sua experiência prévia de correspondência imagem-som verificando-se uma interferência da sua L1. Assim, a distância entre as línguas de partida e de chegada e a inexistência de conhecimento implícito da L2 é de suma importância também no que respeita ao acesso lexical. Quanto mais diferentes forem as duas línguas na sua relação imagem-som, mais dificuldades sentirá o

⁷ A título de exemplo, o caso do grafema X, que pode ser lido como [ʃ], [z], [s] ou [ks].

aprendente. Por outro lado, o que leva o leitor a aprender mais vocabulário e a compreendê-lo (e eventualmente usá-lo) nos seus variados sentidos, para além do significado imediato?

Koda (2004: 55) resume a questão da seguinte forma: “In sum, vocabulary learning is operationalized explicitly and implicitly as a process of connecting L2 visual forms with their meanings via definitions in L1, L2 or both”. De facto, o que parece estar em análise é também a importância de fatores extrínsecos ao texto no acesso lexical. Neste sentido, a L1 tem um papel fundamental dependendo, naturalmente, da proximidade que apresenta relativamente à L2. A mesma autora conclui que palavras equivalentes em L1 e L2 podem trazer um acréscimo à automatização do reconhecimento de léxico em L2, bem como uma ligação de um conceito em L1 ao seu referente lexical em L2, o que remete para a importância do conhecimento prévio do leitor, do contexto ao serviço da compreensão e até daquilo que constitui conhecimento implícito (ver Koda 2004: 59).

A par do acesso lexical, o processamento sintático parece ser o segundo processo encetado com vista à compreensão.

5.2 Processamento sintático

Grabe (2009: 29-30) define o processamento sintático como o meio através do qual extraímos significado de palavras e frases e situa-o no seguimento do acesso lexical. Contribui para esta sequência não só o reconhecimento de palavras, mas também a sua análise morfológica que pode imediatamente fornecer pistas acerca da posição e função das palavras na frase, oração ou grupo de sentido em que se encontram. Segundo o autor, verifica-se uma seleção da palavra principal da cadeia em questão, o que leva ao estabelecimento de uma relação desta com as que a precedem e as que se lhe seguem. Daqui nasce a compreensão de uma proposição semântica, unidade que conduz o leitor a identificar uma ideia que liga a outras através, sobretudo, de marcadores que funcionam ao serviço da organização discursiva do texto. Estas unidades de sentido, ainda de acordo com a mesma fonte, são portanto o que permite ao leitor detetar a informação de maior relevo no texto e elaborar uma síntese do que leu.

Para Smith (1994), todos os constrangimentos relativos à linguagem escrita são

devidos ao contexto linguístico. Dele, segundo o autor, depende a compreensão leitora. Bifurca a definição de contexto da seguinte forma:

the subject-matter that the writer is talking about (what the writer wants to say) and the language the writer is employing (how the writer wants to say it). In other words, all of the constraints on what is written lie within the context of the language itself. Thus, I call such language context-dependent. (...) The more one knows about such a language, the easier it will be to read continuous text. (Smith 1994: 38-39)

Apesar de postular a extração de sentido através de mecanismos de predição e de defender que a gramática sucede à compreensão de significado (e não o oposto), Smith (1994: 38) admite que o conhecimento do funcionamento da língua que se lê é fundamental para compreender um texto. Em L1, este conhecimento é sobretudo implícito, intuitivo, mas em L2 torna-se necessário vê-lo como construído, aprendido, pese embora a influência da transferência de competências da L1 para a L2, o que tanto pode representar uma vantagem como um entrave.

A este respeito, Urquhart e Weir (1998:60) referem uma distinção entre processadores sintáticos de receção e de produção, afirmando que pode ser necessário ter menos conhecimentos estruturais da L2 em tarefas de *input*, como a compreensão oral e leitora, do que em tarefas de *output* como a produção escrita e oral. Tanto estes autores como Koda (2004: 95) admitem que há pouca informação sobre esta habilidade na leitura em L2.

Koda (2004: 95) vai, no entanto, mais longe do que os autores anteriores e, para além de cotejar modelos de integração sintática diferentes, procura aprofundar fatores que podem afetar o processamento da frase em L2. Se, por um lado, se põe a questão de definir uma frase complexa e de difícil compreensão em L1, por outro não é menos importante perceber se uma frase particularmente complicada em L1 apresenta as mesmas dificuldades ao leitor de L2. Koda (2004: 95-96) sustenta que tradicionalmente se atribui um grau elevado de dificuldade a um texto que apresenta uma frequência alta de palavras particularmente longas e desconhecidas que, por sua vez, integram frases complexas, caracterizadas por uma ou mais relações de subordinação entre os seus elementos. Refuta, no entanto, que esta convicção seja fundamentada:

Although longer and unusual words generally are more difficult to process, many long words contain more than one semantic constituent, or morpheme, and therefore can be decomposed. (...) [T]hrough morphological decomposition, readers have a good opportunity to infer meanings. (Koda 2004: 96)

Quanto ao grau de complexidade da frase, acrescenta que

structural complexity typically stems from syntactic maneuvers, such as subordinations. Because the motive behind such manipulation is to signal explicitly how internal clauses are semantically related, (...) it can enhance processing efficiency and consequent comprehension (Koda 2004: 96).

De facto, o grau de complexidade de uma frase pode implicar uma carga superior em termos de processamento ao nível da MO, mas parece trazer benefícios à extração de significado.

Interessa, portanto, perceber se o processamento sintático em L2 obedece aos mesmos constrangimentos e benefícios que caracterizam a L1 e que consequências se apuram para a aula de leitura em português L2.

Koda (2004: 99) divide o processamento sintático em L2 em dois momentos: a identificação de grupos de sentido, no fundo o que Grabe (2009: 30) apelida de proposições semânticas, e a sua integração na frase e no texto com vista à obtenção de sentido. Neste processo, podem ocorrer interferências específicas da L2 ou outros fatores limitadores da compreensão. Koda (2004: 111) identifica três aspetos que condicionam significativamente o processamento sintático em L2. O primeiro é a falta de competência linguística. Um leitor que não reconhece um amplo leque de organizações frásicas apresenta mais dificuldades em processar até mesmo as unidades mais reduzidas de sentido⁸. A autora afirma que “limited linguistic sophistication (...) may prevent L2 readers from exploiting linguistic elaboration to the same extent as L1 readers” (Koda 2004: 109). Deste modo, como prossegue esta estudiosa, pontos que jogam a favor do leitor de L1, como a complexidade frásica que se torna explicativa, não apresentam as

⁸ Koda (2004: 109) refere a construção passiva em vez de ativa como exemplo de uma construção que pode implicar alguma confusão a um leitor que não reconhece este tipo de organização dos elementos da frase.

mesmas vantagens para o leitor de L2, a menos que este tenha um controlo adequado do funcionamento da língua-alvo. Estas diferenças tornam-se mais evidentes na tentativa de processar frases ambíguas ou *garden-path sentences*. O segundo problema que Koda (2004: 111) identifica é a incapacidade de identificação de mecanismos de substituição de léxico repetido, como é o caso dos pronomes, por exemplo. Em frases particularmente longas, acrescenta a autora, o aparecimento destes elementos constitui para o leitor em L1 uma preciosa ajuda no que respeita à racionalização de recursos da MO; já em L2, não se verificando a deteção destes elementos, o leitor vê-se forçado a recuar na frase ou a reter por um período demasiado longo os seus referentes sob pena de sobrecarregar a MO, o que significará a alocação de menos ou nenhuns recursos ao processamento de sentido. Por último, Koda (2004: 111) regista a ativação involuntária de padrões sintáticos da L1 no processamento da frase em L2. Isto leva a uma reflexão acerca do que também Goodman (1996:74) e Smith (1994:32) afirmam acerca da importância da gramática, como conhecimento prévio, para a extração de sentido. No fundo, a ativação de conhecimento de padrões sintáticos da L1 vai ao encontro do que estes dois autores preconizam também relativamente ao processamento da frase, ou seja, que grande parte da extração de sentido da frase e das relações entre os seus elementos provém do conhecimento prévio de padrões linguísticos.

Convém também ter em conta a importância da interlíngua neste ponto. Cook (2002: 8) faz referência ao conceito de “independent grammars assumption”, transferindo para o aprendente de uma L2 atributos da criança no processo de aquisição da linguagem. De acordo com o autor, características do sistema linguístico⁹ que a criança usa fazem com que funcione por si só, independentemente de não corresponder inteiramente ao do adulto. De um modo aproximado, o aprendente/leitor de L2 traz consigo uma bagagem de gramática que serve de suporte ao uso da língua nova, mas que tão pouco lhe corresponde inteiramente. Este conhecimento prévio, combinado com o mais recente, permite-lhe conhecer avanços e recuos no nível de desempenho em tarefas em L2, nomeadamente na leitura. Assim, o suporte estrutural proveniente da sua L1 (bem como de outras línguas com as quais pode ter contactado antes) pode ser fonte de contribuições ou de obstáculos no contacto com a L2 em questão (ver Hammarberg 2001) A língua de transição,

⁹ A predominância de verbos e objetos, sem presença de preposições ou ligações interfrásicas, por exemplo.

apelidada por Selinker (1972 *apud* Cook 2002: 8) de interlândia, traz implicações também para a leitura e pode interferir ou auxiliar no processo de compreensão sintática, bem como em outros, como o reconhecimento de léxico, a compreensão da organização discursiva ou até a dimensão pragmática do texto.

Cook (2002: 11-12) apresenta dados de investigação que apontam para uma interligação forte ao nível da sintaxe mesmo em sistemas linguísticos tão díspares como o japonês e o inglês. Há, com certeza, variáveis¹⁰ a observar nesta interligação, como o mesmo autor evidencia. No entanto, importará para a aula de leitura em português L2 que o professor esteja ciente desta interseção entre as línguas de partida e chegada também ao nível da compreensão frásica. Não sendo possível, bem entendido, que este domine as L1s de todos os alunos, a consciência da existência deste fenómeno pode ajudar a procurar padrões nas dificuldades apresentadas por leitores cujas L1s são mais distantes do português e que, previsivelmente, podem apresentar mais dificuldades na compreensão frásica.

Koda (2004: 115-116) refere estudos cujas conclusões acerca do processamento sintático em L2 emparelham com as já referidas por Cook (2002) quanto à importância da interlândia. Destes, a autora destaca os de Juffs (1998 *apud* Koda 2002: 116) e Inagaki (2001 *apud* Koda 2002: 117) que procuraram perceber a influência exercida pela compreensão dos verbos no processamento sintático. O reconhecimento de verbos surge como um fator imprescindível para a extração de sentido da frase, já que, como afirma Koda (2004), “verb knowledge (...) entails information about specific ways aspects of verb meaning are expressed morphologically, as well as the particular manners in which syntax constrains verb meaning” (p.116). Mas este conhecimento do modo de funcionamento e do(s) significado(s) dos verbos em L2 supõe um domínio da língua que nem sempre se verifica no aprendente, daí que surja a transferência de conhecimento da L1 ou de outras línguas estrangeiras como estratégia de compensação. Assim, de acordo com Koda (2004), a distância entre L1 e L2 faz adivinhar o surgimento de mais ou menos problemas no processamento sintático.

De facto, os estudos anteriores vêm ao encontro do uso da leitura indireta, referida

¹⁰ Cook (2002:12-13) refere variáveis como estilos cognitivos diferentes, grau de aproximação entre L1 e L2, o nível de proficiência linguística em L2 ou nível de ligação maior ou menor consoante as áreas linguísticas em questão.

por Pinto (1998: 44-45), como estratégia de superação de obstáculos ao nível da identificação dos grupos de sentido. A atribuição de sentido às palavras que ouve e repete, promove no aprendente não só a seleção de proposições semânticas e registos de memória auditiva, úteis para o aperfeiçoamento da pronúncia, mas também a consciência de elementos de prosódia, que na criança são intuitivos, mas que no aprendente de L2 não estão adquiridos, como o acento tónico, a duração ou o tom. A implementação da leitura indireta pode ser vantajosa a partir de um nível inicial de aprendizagem e pode trazer benefícios tanto imediatos, no caso dos aspetos fonológicos, como a médio/longo prazo no caso da leitura de textos gradualmente mais complexos.

A par da leitura indireta, a análise de grupos de sentido na leitura direta também pode representar a clarificação de frases ambíguas ou mais complexas. Koda (2004: 116), ao referir o verbo como núcleo de sentido na frase, vai ao encontro do que refere Pinto (1994) no caso da mesma análise com aprendentes em idade escolar. Para a última autora, esta abordagem tem o fim de “beneficiar a gramática implícita da criança ou do adolescente, visto que estes passarão a captar melhor os grupos de sentido existentes na frase” (Pinto 1994: 43). Se esta prática traz vantagens a aprendentes de língua materna que apresentam conhecimento tácito da sua língua, fará possivelmente o mesmo ou mais pelos que aprendem português L2, na medida em que os aproxima das características sintáticas do português, fornecendo-lhes necessariamente uma ferramenta a que podem recorrer quando leem. A identificação de um núcleo, por exemplo o verbo, faz com que o leitor consiga organizar a informação com que se depara, relacionando os outros elementos da frase com o principal. É necessário ter em conta que o que para um falante nativo constitui uma operação automática, como a identificação simples de uma estrutura Sujeito-Verbo-Objeto, pode ser especialmente desafiante para um aprendente de L2, mesmo num nível avançado, até mesmo por poder não ter a mesma base de conhecimento metalinguístico na sua L1. Assim, parece útil que se desenvolva, no aprendente de português L2, a capacidade de direcionar a atenção para os elementos frásicos que fornecem informação essencial para a construção de sentido.

Koda (2004: 118-119) faz ainda referência a dois pontos de vista que podem ser transportados para o campo da abordagem ao texto na sala de aula: “simplification” e “elaboration”. O primeiro prevê alterações ao texto que podem, por exemplo, consistir

em supressões de partes da estrutura frásica que se supõe mais complexa ou até modificações ao nível semântico, como a substituição de palavras que se adivinham problemáticas. O segundo é favorável à manutenção do texto tal como foi concebido, sem alterações. É interessante confirmar que, embora admita que os dois são possíveis e válidos tendo em atenção o nível de proficiência dos alunos/leitores, a autora conclui que “[s]implification improved the extraction of text-explicit information, whereas elaboration engendered enhanced facilitation in apprehending text-implicit information” (Koda 2004: 119). O detalhe semântico que um texto “elaborado” oferece suscita um maior grau de operações e ligações ao nível da MO e da MLP, o que conflui numa experiência mais rica e potenciadora de um grau de compreensão mais elevado ao nível do sentido não literal, também numa perspetiva de futuras leituras. Dá, para além disto, ao leitor a oportunidade de um contacto real com outros registos de língua que talvez não viesse a conhecer, com os benefícios que isto pode encerrar (ver Stanovich 2000). Por outro lado, fará sentido que o aprendente de nível avançado de português L2 seja confrontado com textos ricos e complexos a fim de que possa aceder ao uso de estruturas e léxico em contextos variados, com significados diferentes. Por último, como refere Koda (2004), “[b]ecause the goal is to uncover the overall meaning of a given string of words, structural complexity is fertile ground for locating processing difficulties” (p. 120). Torna-se, portanto, mais fácil para o professor perceber que elementos ou estruturas colocam mais entraves à compreensão sintática. Um contacto continuado e próximo com o aprendente seria, provavelmente, desejável, embora nem sempre, no contexto de leção mais comum, estas circunstâncias sejam possíveis. Ainda assim, a exposição a textos mais complexos dá oportunidade ao leitor de progredir e ao professor de detetar obstáculos que podem obedecer a padrões com origem na L1.

A influência exercida pela L1 do aprendente abrange ainda o grau de desenvoltura com que o aprendente realiza este tipo de processamento na sua L1. De facto, na maioria dos casos, o professor de português L2 pode não estar ciente da competência leitora do aprendente em L1. Considerando que boa parte do processamento sintático passa por uma transferência de competências, é útil ter, pelo menos, alguma informação acerca dos hábitos de leitura do aprendente na sua língua materna. Um leitor fluente em L1 será também um leitor mais desenvolvido em L2. Estará mais habituado a procurar padrões

sintáticos, a identificar proposições semânticas, a manipular o texto em geral.

Assim, as implicações da tripla competência de processamento sintático em L1, grau de proficiência em L2 e distância entre L1 e L2 são de ter em conta na aula de leitura em português L2.

5.3 O texto como unidade global de sentido

É importante salvaguardar que o facto de se tripartir desta forma o processamento do registo escrito não significa que estes três processos sejam encarados de forma estanque ou sequencial. Com efeito, a explanação dos processos subjacentes à leitura poderia ter começado pelo texto como um todo e depois evoluído para a sua decomposição em componentes sucessivamente inferiores porquanto o texto, como um todo, está desde o início presente no ato de ler, isto é, quando o processo de acesso lexical se verifica, já o leitor teve oportunidade de observar, por exemplo, a configuração gráfica, o suporte onde se encontra, a extensão que apresenta ou a língua em que foi composto o texto que vai ler. Antes mesmo de ver e compreender as primeiras palavras, o leitor já está na posse de uma série de informações importantes que lhe permitem isolar desde cedo um conjunto de pressupostos a considerar ou descartar. O primeiro esboço daquilo que é o retrato do texto começa assim a ser desenhado antes mesmo do confronto com as primeiras palavras, evidenciando-se a importância do manancial de conhecimento prévio do leitor, o qual é determinante para a confirmação ou desvalorização das primeiras hipóteses formuladas à entrada na leitura. Há que destacar, então, que estes processos, apesar de aqui descritos separadamente, não ocorrem dessa maneira. Como sublinham van Dijk e Kintsch (1983), “understanding takes place on-line with the processing of input data, gradually, and not post hoc” (van Dijk & Kintsch 1983: 5). Esta afirmação dos autores evoca a construção gradual de uma estrutura que se sabe maior, como se fosse o desenho de uma casa que começasse por ser feita apenas de paredes e telhado e que, aos poucos, fosse sendo mobilada, aumentada e guarnecida de detalhes. Não deixaria, porém, este primeiro esboço de evocar a ideia de uma casa desde o início, como também o texto não deixa de suscitar, instantaneamente no leitor, assim tenha ele conhecimento anterior que se lhe relacione, algumas hipóteses a partir do título, por exemplo. Importa, então, saber como se constrói a representação do texto e que implicações tem este processo na leitura

em português L2.

5.3.1 Modelo de construção de sentido

A descrição feita anteriormente acerca das subcomponentes do processamento do texto escrito desembocam no que van Dijk e Kintsch (1983) apelidam de microestruturas textuais, no âmbito do seu modelo construtivista de leitura. Koda (2004: 125) explica que uma microestrutura é gerada a partir da análise da superfície do texto e resulta da síntese de regras gramaticais que o leitor conhece, quer implícita, quer explicitamente. Isto permite processar a informação recolhida no texto, integrá-la com conhecimento prévio armazenado na MLP e fazer gradualmente uma síntese do que se vai lendo. Há, como demonstra Koda (2004: 126), uma destilação do texto e das suas macroestruturas até o leitor atingir um grau de depuração tal que origine uma representação mental sucinta do que leu. Isto é o que retém na memória em detrimento dos passos que terá seguido para alcançar esta ideia-chave do texto.

Van Dijk e Kintsch (1983: 11-12) dividem a leitura em dois tipos de construção: o modelo textual e o modelo situacional. O primeiro sublinha o papel do texto e a sua informação mais superficial, isto é, a que graficamente se mostra mais acessível. A partir desta, o leitor leva a cabo a reconstrução das relações interproposicionais constantes no texto, ao mesmo tempo que compõe uma representação cognitiva de eventos, pessoas e ação veiculados com base no seu conhecimento prévio, o que engloba não só a sua experiência de vida, como também outros textos que leu, dos quais guarda memória semântica. Esta composição integra o que os mesmos autores definem como o modelo situacional (van Dijk & Kintsch 1983: 12). Com efeito, como também nota Koda (2004: 123), trata-se de perceber como se processa o discurso escrito ao nível da construção da coerência, no caso do modelo textual de van Dijk e Kintsch (1983) bem como da produção de inferências, no que respeita ao modelo situacional dos mesmos autores. Koda (2004) sintetiza a intenção de compreender a mensagem do autor em três vértices: “comprehension entails three major endeavors – reading lines, reading between the lines, and reading beyond the lines” (Koda 2004: 123). Assim, as linhas e entrelinhas pressupõem uma competência mais explícita de âmbito superficial no que se relaciona

com a estrutura textual. Já o que está para lá das linhas legíveis exige do leitor a construção de uma situação a partir de outras vividas ou lidas antes que lhe permitam encaixar o conteúdo do texto na sua conceção de realidade. Neste ponto, colocam-se obrigatórias interrogações relativamente ao que abrange a conceção de realidade do amplo espectro de aprendentes de português L2 (no caso das turmas da FLUP) e às suas implicações na aula de leitura. As variáveis estão naturalmente ligadas às origens de cada um e às conseqüentes representações da realidade que construíram ao longo da vida. Nestas englobam-se fatores como a cultura de origem, o contexto socioeconómico, preconceitos, crenças, experiência de vida, desenvolvidos mais adiante no ponto 2.1 deste trabalho.

5.3.2 Modelo textual

Ainda antes da leitura propriamente dita, Smith (1994: 40) destaca a importância do tipo de texto a ler, na medida em que, se o leitor o reconhecer, fornece pistas acerca da sua organização discursiva. Esta estrutura é o que tanto Smith (1994) como van Dijk e Kintsch (1983: 6) sintetizam em “story grammar”. E o valor do reconhecimento da forma como se organiza o texto é tal que Smith afirma que “[i]f we do not know the relevant structures, then we will not understand the text, or our reading of it will be distorted” (Smith 1994:41). A organização estrutural do texto dá ao leitor uma base sobre a qual vai construindo a compreensão porque evidencia características idênticas às de outros textos lidos. Isto é bastante evidente, como também sublinha Smith (1994:41), quando se pede ao leitor que recapitule o que leu. A síntese realça, antes de tudo, a estrutura do texto, ou seja, a sua sequência. O que pensar então das dificuldades que se põem ao aprendente de português L2 caso a “story grammar” do texto com que se confronta na aula não seja reconhecida? As línguas mais distantes da matriz do português e das línguas europeias podem não mostrar exatamente a mesma construção, como também podem não ser de cariz tão descritivo ou narrativo. Smith (1994), a este respeito, é categórico ao acentuar que “[a] text that is produced differently in a different culture may be regarded as an aberration” (Smith 1994: 40). Esta diferença gritante terá porventura implicações, não só ao nível da leitura, mas também ao nível da escrita, onde talvez sejam mais visíveis os

obstáculos à construção de uma composição com características do português. Isto pode resultar numa leitura insuficiente e, logo, vazia de conteúdo e detalhe, que podem ser elementos fulcrais na obtenção de sentido. Contudo, leva ainda o leitor a preencher lacunas de compreensão com uma base de conceitos que conhece, ou seja, substitui a estrutura lida por aquela que lhe é familiar, a da sua L1. Daí a ocorrência, como referem Grabe (2009: 49), Brosig (2007: 270) e Smith (1994: 41), de sínteses de textos que incluem detalhes que não constam do original ou omitem outros de relevância. Brosig (2007: 270) analisa um estudo em que se pedia a sujeitos de língua alemã que recontassem por escrito parte de uma narrativa acerca do Natal. Os resultados revelaram que uma boa parte dos aprendentes incluíam no relato detalhes que não constavam do original. Detalhes esses que eram provenientes em larga medida de concepções do mundo detidas pelos sujeitos testados, como a inclusão de elementos alusivos ao Natal característicos da sua cultura. Estes elementos eram, a título de exemplo, uma ceia, uma árvore de Natal ou até detalhes decorativos associados à festividade que não constavam do texto inicial.

A estrutura discursiva é, com efeito, uma boa parte do que suporta a organização de informação exterior na memória, o que faz refletir acerca da leitura como meio de acesso a novas concepções de realidade baseadas em estruturas e características diferentes. Que elementos do texto são então determinantes para garantir uma leitura que se aproxime o máximo possível da sua mensagem? Ou quais são os obstáculos maiores na leitura da superfície textual, pressupondo já o acesso lexical e até a identificação proposicional no caso do português L2? E ainda como eliminar o ruído que impede a compreensão do texto na sua globalidade?

Mira Mateus *et al.* (2003:87-88) aludem a elementos que conferem textualidade¹¹ de entre os quais importa destacar agora a conectividade com o intuito de tentar responder às questões formuladas anteriormente. Destrinçam conectividade sequencial de conectividade conceptual para designar o que van Dijk e Kintsch (1983: 4) apelidam de macroestruturas e superestrutura. Correspondem a estes termos aqueles que mais comumente se conhecem por coesão e coerência. Assim, a primeira abrange termos

¹¹ Mira Mateus *et al.* (2003: 87) definem textualidade para "designar o conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como um texto".

que, à superfície do texto, permitem avaliar as ligações entre proposições semânticas e que, portanto, levam o leitor a construir um modelo textual, ou seja, a compreender a dimensão mais objetiva do que lê. Já a coerência supõe, nas palavras de Mira Mateus *et al.* (2003), “uma interdependência semântica das ocorrências textuais [que] resulta dos processos mentais de apropriação do real, e da configuração e conteúdo dos esquemas cognitivos que definem o nosso saber sobre o mundo” (Mateus *et al.* 2003: 88). Enquanto a conectividade conceptual, ou superestrutura, nos permite ter uma visão global do texto e, conseqüentemente, explicar em poucas palavras do que trata, a conectividade sequencial, ou macroestruturas textuais, permite-nos fazer a depuração que Koda (2004: 126) refere para explicar como o leitor representa a informação essencial do texto na memória.

O estabelecimento de sucessivas macroproposições depende da identificação de sinais evidenciadores de relações entre conceitos propostos pelo autor do texto lido na aula. A ordem que adota é um deles, como já foi mencionado antes, com base em Smith (1994). O leitor competente sabe, deste modo, que há uma determinada intenção na forma como o texto foi produzido. Para além das pistas superficiais e até anteriores à identificação das primeiras palavras do texto, como a observação do título ou da mancha gráfica, há que equacionar o leque de pistas linguísticas que se oferece ao leitor a partir do momento em que inicia a leitura propriamente dita. Tanto Mira Mateus *et al.* (2003: 90) como Koda (2004: 128-129) elencam outros elementos textuais de considerável relevo para chegar à construção de macroproposições. Destes destacam-se mecanismos (à superfície do texto) de coesão interfrásica, referencial e lexical. Daqui resulta, uma vez mais, a conclusão de que descuidar a construção de uma habilidade linguística em português L2 no leitor é, possivelmente, limitar a sua capacidade para estabelecer ligações essenciais para alcançar o sentido geral do texto. Assim, o domínio de mecanismos de coesão endofórica e exofórica, como marcadores discursivos, deícticos ou tempos verbais, a título de exemplo, mostra-se essencial na construção da competência discursiva¹² do leitor/aprendente de português L2. Viabiliza a compreensão do texto a um nível mais funcional. Efetivamente, Grabe (2009: 41) chama a atenção para as

¹² O Dicionário Terminológico define competência discursiva como o “domínio dos saberes linguístico e retórico-pragmáticos que permitem configurar as estruturas discursivas e textuais” (disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> . Acedido pela última vez a 01/09/2014.

sobreposições proposicionais como mais um elemento facilitador da construção de uma relação coesiva entre segmentos do texto. Segundo o autor, à medida que a leitura avança, o leitor vai tirando partido dos elementos redundantes para reforçar a retenção dos mais frequentes na MO. Esta estratégia de racionalização dos recursos da MO permite, no entanto, ao leitor construir gradualmente uma imagem do texto que se vai aproximando daquela que é a original.

Todavia, há que considerar também o que Paradis (1998) chama “[t]he other side of language”, ou seja, o lado que não é registado verbalmente, mas que se supõe compreendido, interpretado, já que, como afirma o mesmo autor, “[w]e rarely state everything we mean, leaving out whatever we consider to be obvious to the listener, often in the form of an inference” (Paradis 1998: 1). O autor refere-se aqui ao discurso oral, no entanto o mesmo se poderá aplicar à compreensão do discurso escrito visto que, para compreender o lado menos óbvio da mensagem, é necessário tirar partido de elementos contextuais e discursivos, ambos presentes na comunicação escrita e dependentes da competência pragmática do leitor (a respeito da competência pragmática, ver o ponto 2. 3 da Parte I deste trabalho).

Não se pode, portanto, esquecer a habilidade de estabelecer também conexões inferenciais, já que nem sempre o autor do texto faz uso explícito de conexões interfrásicas ou interproposicionais. Koda (2004) sublinha a importância da inferência de ligação, ou “bridging inference”, afirmando que é “an essential competence underlying text-meaning construction” (p.131) e que, consequentemente, “comprehension and inference (...) are functionally interdependent” (p. 131). A mesma autora (Koda, 2004: 132) destaca até o seu relevo na compreensão do texto narrativo em que o estabelecimento de relações causais implica uma competência inferencial que abranja uma dimensão física do texto, mas também psicológica, do âmbito das intenções do autor e das personagens. De uma forma mais sucinta, Grabe (2009: 40) define este tipo de inferência como “minimal inference links” precisamente para estabelecer a sua relação com outro tipo de inferência mais abrangente e ligado à construção de uma representação coerente do texto na sua totalidade. Este tipo de inferência mais localizada no texto não é, porém, a única a merecer descrição por parte de Koda (2004:133). Esta estudiosa contrapõe às “bridging inferences” outras de cariz mais abrangente, as “elaborative

inferences”. Ao contrário das primeiras, estas resultam do facto de o leitor intuitivamente querer elaborar pensamento a partir do que é explícito no texto. A propósito do desenvolvimento deste tipo de inferência, Koda (2004: 133) menciona a sua ocorrência na narrativa como mecanismo de questionamento do texto com vista a obter dele uma representação que pode ser mais ou menos distante da esperada e que conflui idealmente numa construção da situação representada pelo autor. Trata-se da automática formulação de hipóteses relativamente ao conteúdo de que dão conta Goodman (1996) e Smith (1994). Espera-se, assim, que o aprendente de português L2 disponha de recursos atencionais que lhe permitam pôr em marcha este tipo de processamento em detrimento da concentração de recursos na decodificação. Importa, para tanto, que apresente um nível de proficiência linguística de nível avançado (ver ponto 2.3 da Parte I deste trabalho).

5.3.3 O modelo situacional

Do ponto de vista da construção de uma superestrutura ou de uma representação coerente do texto, é necessário voltar ao que van Dijk e Kintsch (1983: 13) definem como um “situation model”. Segundo os autores, este modelo situacional do texto é fruto da orientação do leitor para a construção geral de sentido e depende de um sistema de controlo que lhe permite supervisionar este processo ao nível da MO, avaliando estratégias como a construção de representações semânticas, contextuais ou pragmáticas ao longo do texto. Este sistema de controlo faz o papel de intermediário entre aquilo que é informação explícita do texto e o conhecimento prévio (ver também o ponto 2.1 da Parte I deste trabalho), que é sempre invocado obedecendo a princípios estratégicos, já que depende dos objetivos do leitor quando lê um texto. A este respeito, Grabe resume de forma objetiva os elementos em jogo na construção do modelo situacional:

When we read, we normally bring our own information to the processing of a text. This information includes our understanding of the ways in which discourse is structured, past instances of reading similar types of texts, the specific knowledge we have from these past reading experiences, and our attitudes toward the text, the author, the emerging situation, and the genre. In many cases we add inferences that reflect our

De acordo com o que postula Grabe, a elaboração do modelo situacional do texto corresponde a uma construção mental adequada do que o texto veicula e que é acomodada ao que o leitor já sabia antes de o ler. Este processo obedece a alguns princípios que se baseiam, sobretudo, em operações relacionadas com objetivos imediatos do leitor, com a sua experiência acumulada e com a sua conceção de realidade. Estas implicam que o leitor tenha um objetivo quando lê, o que pode passar por uma experiência de lazer ou pela extração deliberada de conhecimento específico. Neste sentido, assume especial importância a definição de objetivos para cada tarefa assignada ao aprendente no contexto de sala de aula. De posse de objetivos claros, o leitor domina melhor o texto ao nível pretendido, evitando-se, por exemplo a desorientação ao longo da leitura ou alguma frustração. Dá-se, assim, ao aprendente a oportunidade de ser bem sucedido ao cumprir um objetivo proposto e espaço para, gradualmente, construir habilidades de construção de sentido (ver Grabe 2009: 332). Não se ignora também, no debate destas operações, a importância que tem o contacto prévio com textos de tipos semelhantes (ver Stanovich 2000) acerca das vantagens da exposição ao registo escrito desde a infância) que repercutem no leitor um grau superior de automaticidade a par das expectativas que se geram tanto no que respeita à sua estrutura, como ao conteúdo e até ao autor. No âmbito do conhecimento prévio, destacam-se ainda atitudes, crenças e valores intrinsecamente ligados às origens e circunstâncias socioculturais de quem lê. Estes pressupostos fazem com que se explique a diversidade de interpretações que um texto mais ambíguo pode suscitar em leitores diferentes. Aquilo que para um pode parecer próximo e importante, para outro representará informação menos conhecida e, portanto, irrelevante. Mira Mateus *et al.* (2003) afirmam que “uma condição cognitiva sobre a coerência de um texto é a suposição da normalidade do(s) mundo(s) criado(s) por esse texto” e prosseguem, mais adiante, acerca da organização da dimensão informacional do texto, dizendo ainda que “[p]ara que a estrutura de um texto seja coerente, é necessário que os elementos cognitivos (...) sejam relevantes acerca do tópico [tratado]” (Mira Mateus *et al.* 2003: 115). Como saber então o que pode ser relevante para o leitor, mormente o leitor de português L2, que estará, porventura, num plano

cultural mais distante do do autor de língua portuguesa? Como aproximar os dois planos? E que dificuldades pode causar este afastamento à leitura em português L2?

5.3.4 O ambiente cognitivo comum

É interessante, no sentido de obter uma resposta a esta última questão, considerar o que Sperber e Wilson (1995) discutem acerca do que implica a informação considerada relevante contida num ato de comunicação que pode ser oral, mas também, e neste caso, escrito. Na senda de encontrar essa mesma resposta, descrevem o que, no seu entender, constitui um “cognitive environment” (Sperber & Wilson, 1995: 39). Este ambiente cognitivo é, de acordo com estes autores, o que permite inferir informação relevante, já que constitui “a set of facts that are manifest to him [an individual]” e explicam que “a fact is *manifest* to an individual at a given time if and only if he is capable at that time of representing it mentally and accepting its representation as true or probably true” (Sperber & Wilson, 1995: 39). Não se trata portanto de inferir o que já sabemos, mas o que parece verosímil. E, sobretudo, os processos inferenciais de informação relevante não dependem da pressuposição de um saber totalmente comum entre autor e leitor, mas de um certo ambiente cognitivo que permita especular sobre situações que, não sendo absolutamente conhecidas, se afigurem possíveis, à luz daquilo que é a experiência de quem lê. Para a reflexão relativa à aula de leitura em português L2, a noção de ambiente cognitivo sugere uma aplicabilidade possível e interessante, exequível através de meios ao alcance de professor e aluno que sejam satélites do texto e evidenciem ou levem ao mesmo estado mental do texto proposto ou, pelo menos, a uma ideia conceptual aproximada.

Por outro lado, Grabe (2009: 39), ao elencar as habilidades mais salientes no processamento de sentido, destaca, para além da construção de um modelo textual e situacional, estratégias, objetivos, inferências, conhecimento prévio e a monitorização do próprio processo de compreensão. Esta última é essencial na compreensão leitora a todos os níveis e resulta da busca da construção de sentido por parte do leitor, mas parece depender também do grau de motivação que o leitor, sobretudo o de português L2, sente na leitura de textos que podem representar um nível de dificuldade um pouco mais

elevado do que aquele que esperariam.

6. O leitor de português L2

6.1 Conhecimento prévio

Um dos aspetos que ressaltam das teorias que incidem sobre a leitura é o conhecimento prévio do leitor e a importância que assume na compreensão do texto (ver Goodman 1996 ou Smith 1994). Com efeito, nenhum leitor é uma tábua rasa, facto que traz consequências à forma como chega à compreensão e à interpretação do que lê. Interessa, portanto, refletir sobre a natureza deste conhecimento, sobre a forma como se organiza na memória e acerca da melhor maneira de tirar proveito da sua ativação com o intuito de otimizar a leitura em português L2.

Nuttall (2000), ao referir-se à natureza interativa da leitura, sublinha que “[u]nless the text takes for granted a body of knowledge that he [the reader] simply does not have, a careful reader should be able to reconstruct most of the assumptions on which it is based” (Nuttall 2000: 12). A estudiosa parece enfatizar aqui o grau de familiaridade do leitor com a área temática do texto a par de um conhecimento do mundo partilhado entre o mesmo e o autor do texto a tratar na aula como fatores imprescindíveis para a obtenção de sentido. Poderá então aventar-se que um texto que verse sobre um assunto específico em português será sempre mais acessível a um profissional ou estudante da mesma área, ainda que esteja habituado a ler sobre o assunto em outra língua. A questão é saber até que ponto este “body of knowledge” a que se refere Nuttall (2000: 12) é tão restrito ou tão técnico. No caso de um aprendente de português L2 que conhecimentos poderemos assumir como dados adquiridos? E até que ponto podemos presumir que consolidou algum tipo de saber mais técnico ou particular? Naturalmente, tudo o que se relacionar com a sua esfera mais privada e for comum à maioria das sociedades poderá ser tomado como garantido, mas até que ponto o conhecimento de uma esfera mais pública e abrangente coincide com o conhecimento pressuposto pelos textos abordados, com o de colegas de turma e até com o do professor? Por outro lado, um grau académico poderá ser uma garantia de determinado conhecimento específico? E que implicações trará alguma divergência de conhecimento prévio ou de cultura geral para a aula de leitura em

português L2?

No que respeita ao conhecimento prévio do leitor, interessa portanto considerar o conhecimento do mundo, fruto da sua experiência acumulada e o conhecimento mais específico, ou seja, aquele que se relaciona diretamente com o tema do texto. No que respeita ao primeiro, convém referir os efeitos potenciadores que Stanovich (2000) aponta serem os da exposição precoce ao registo escrito:

Children who become better readers have selected (e.g. by choosing friends who read or choosing reading as a leisure activity rather than sports or video games), shaped (e.g. by asking for books as presents when young), and evoked (e.g. the child's parents noticed that looking at books was enjoyed or perhaps just that it kept the child quiet) an environment that will be conducive to further growth in reading. (Stanovich 2000: 186)

Um ambiente como o descrito pelo autor propicia não só a construção de um saber geral sobre o mundo, dependendo dos textos a que é exposto, mas também algum conhecimento estrutural que lhe permite adquirir consciência do funcionamento da escrita. Pode presumir-se, com base em Stanovich (2000), que o aprendente que lê por hábito e por lazer se moverá, por certo, com mais destreza num ambiente ativo de leitura, na medida em que beneficia de uma sólida construção conceptual do mundo. De acordo com Vygotsky (2007: 145), o desenvolvimento cognitivo depende até certo ponto da apropriação da linguagem feita gradualmente pela criança, o que leva a supor que a identificação e compreensão de conceitos por parte do leitor de português L2 estará dependente também da aquisição deste tipo de habilidade em L1 e nas fases mais iniciais da sua formação.

Por outro lado, importará pesar não só a relevância do conhecimento do mundo, mas também daquele que é mais particular, já que os textos abordados na aula de leitura em português L2 podem requerer uma base conceptual geral a par de informação acerca da área temática em questão. A questão centra-se no grau de restrição que o tema presente num texto impõe ao público leitor. Abordar qualquer texto como se apresentasse um tema menos familiar aos estudantes por ter como consequência um nivelamento do

ponto de partida da globalidade dos leitores, já que propicia a construção de um ambiente cognitivo comum a todos os intervenientes da aula.

6.1.1 Informação prévia

Nuttall (2000: 6), como também Sperber e Wilson (1995: 39) ao referirem o ambiente cognitivo comum entre autor e leitor, chama a atenção para uma série de assunções presentes num texto em L2, naturalmente incluídas nele pelo seu autor, que devem ser, pelo menos em parte, comuns ao leitor sob pena de não se estabelecer a desejada comunicação. Debatida já a importância inultrapassável do processamento da superfície textual, os problemas surgem no desencontro de pressuposições de autor e leitor, isto é, quando aquilo que o autor toma como garantido, de facto é desconhecido para o leitor. É expectável que exista sempre alguma discrepância entre os saberes de quem escreve e de quem lê, no entanto, não podem ser de molde que impeçam a compreensão da intenção do autor e do conteúdo da sua mensagem sob pena de não se estabelecer uma ponte que permita a compreensão. Neste sentido, a fase de pré-leitura pode revestir-se de extrema importância como momento propício à introdução do tema de uma forma geral, elicitando-se, ainda antes da identificação do tema da aula, alguma identificação por parte dos estudantes com determinado material que deve sugerir ideias relacionadas com o texto a ler num segundo momento da aula. Esta será, provavelmente, uma fase crucial para a abordagem ao texto, na medida em que pode levar o aprendente a questionar-se acerca das atividades e materiais a que é exposto. Isto faz com que evoque da sua MLP, conhecimento que esteja de alguma forma relacionado com o que o professor lhe propõe. Koda (2004) salienta a importância de realizar um “conscious effort to link prior knowledge to text content”, indiciando que levar a cabo este tipo de abordagem numa fase de pré-leitura pode ser também benéfico e indutor do mesmo comportamento em fases subsequentes da aula, já que “self-questioning greatly enhances comprehension of factually dense texts” (Koda 2004: 261).

6.1.2 Competência cultural

De facto, a importância do conhecimento prévio joga-se ao nível do conteúdo de cada texto, mas também daquilo que é um certo conhecimento da realidade que é atinente à formação de conceitos e a uma bagagem cultural que permita fazer sentido de muito do que se lê. A este respeito, Wallace (1988: 33) afirma que “[l]inguistic and cultural minority groups often have a further difficulty in drawing on their stock of knowledge as they try to make sense of the content of texts in the second language”, na medida em que este conhecimento armazenado não corresponde frequentemente àquele a que o autor faz referência de forma mais ou menos explícita. Há comportamentos sociais ou factos históricos que podem não fazer parte da memória do aprendente de português L2 de culturas mais distantes. E isto pode incluir muito mais do que conhecimento geral acerca de Portugal ou de países de língua oficial portuguesa, já que muito do que lemos em português ultrapassa largamente a esfera da vida portuguesa, bem como o universo dito lusofónico, e depende de pontes socioculturais e históricas que o leitor deve estabelecer para poder tirar o máximo proveito do texto, mormente a um nível menos superficial e mais inferencial. Este tipo de processamento passa pelo crivo inevitável do sistema de valores, atitudes e crenças do aprendente, o que suscita interrogações no que respeita à importância da base conceptual que o leitor construiu em L1, não esquecendo o resultado da interseção dessa base com o sistema conceptual em português L2, no caso do aprendente de nível intermédio ou avançado. Wallace (1988: 33) evoca o conceito de competência cultural para se referir a um “complex package of beliefs, knowledge, feelings, attitudes and behaviour” que, no seu entender, permite ao leitor fazer sentido da dimensão menos literal do texto. No âmbito desta competência, há diferenças que podem equivaler a um maior ou menor grau de penetração no sentido do texto, já que como destaca Wallace (1988: 34), “[w]riters (...) make reference, often eliptically, to what they assume is known”. Aquilo que o autor assume como garantido por parte do leitor, pode, de facto, não se verificar, sobretudo em L2, pela distância cultural. Aqui prepondera a relevância do conhecimento, que também é de cariz cultural, do leitor, que Bernhardt (1998) resume da seguinte maneira:

Knowledge can be defined as that information held by the writer and assumed to be known to the reader. Or knowledge can be defined idiosyncratically as that information held uniquely by an individual reader. The former is held implicitly in the text and is assumed to be shared; the latter is held by the reader and possesses varying degrees of relevance for the processing of any given text. (Bernhardt 1998: 93)

Os “varying degrees of relevance for the processing of any given text” que refere Bernhardt (1998), centram-se também em variáveis socioculturais. Grabe (2009: 330) chama a atenção para o facto de que “[s]tudents from different cultures experience different levels of home and institutional support for reading development”, indo ao encontro do que postula Stanovich (2000) quando se refere a um ambiente ativo no que respeita ao acesso e à exposição ao registo escrito.

Assim, até que ponto se sobrepõem os dois sistemas culturais do aprendente de português L2 e como se resolve o problema da sua parca ou inexistente coincidência na aula de leitura?

Bernhardt (1991: 31) menciona o conhecimento prévio como uma variável de importância extrema no processamento da mensagem escrita, a par da proficiência linguística e de um patamar mínimo de literacia. A sua proposta de abordagem à leitura parte de uma perspetiva menos centrada nas metas associadas ao texto tratado na aula de L2 e mais focada naquilo que os alunos são capazes de extrair do texto a partir das suas competências e habilidades. Esta autora salienta que

[r]ather than trying to devise controlled classroom activities to “improve” comprehension, teachers should work from how learners understand the texts they are asked to read, and should help students to reformulate their understandings when misunderstandings occur (Bernhardt 1991: 42).

A opção de partir do contacto do aprendente com o texto advem sobretudo da relevância do seu conhecimento prévio para a construção de sentido. Permitir que o leitor possa tirar vantagem do que já sabe é essencial, mas não é menos importante que o professor esteja atento a manifestações de falta de conhecimento prévio. Bernhardt (1991: 39) é perentória ao afirmar que “reading can be improved if readers are given or already

possess appropriate knowledge”, suscitando uma interessante reflexão no que respeita à forma como fornecer ao aprendente o conhecimento mais específico implicado na leitura de determinado texto. Em última análise, trata-se de dotar o aprendente de instrumentos que lhe sirvam para resolver o problema da interpretação do que lê e da sua representação conceptual na memória. A forma como assimila informação à rede de conhecimento anterior depende de como identifica situações no texto que lê. No caso do aprendente que apresenta dificuldades na interpretação de sentido não literal, pode existir uma falha clara de conhecimento prévio que lhe impossibilita o estabelecimento de pontes entre segmentos do texto, bem como uma depuração do sentido global do que lê, perdendo-se assim o objetivo maior da leitura, a compreensão da mensagem escrita que consiste, de acordo com Smith (1994), em “relating relevant aspects of the world around us - written language in the case of reading - to the knowledge, intentions, and expectations we already have in our heads” (Smith 1994: 7). Desta forma, exercitar habilidade de predição relativamente ao conteúdo do texto, antes mesmo do confronto com ele, pode produzir efeitos ao nível da compreensão da sequência do curso de eventos presente no texto, mormente no caso do leitor menos competente (ver Koda 2004: 261).

6.1.3 A organização do conhecimento prévio.

Koda (2010), por sua vez, refere a organização do conhecimento prévio em esquemas para explicar que a informação recebida é estruturada de uma maneira que permite ser acrescentada por meio de identificação de relações entre o que é novo e o que constitui saber consolidado. Segundo a autora, esta forma de estruturar informação “provides conceptual scaffolding for organizing and interpreting newly encountered experiences” (Koda 2010: 136). Trata-se de uma constante reorganização da informação nova com que nos confrontamos em contraste com a antiga, já agrupada. É este conhecimento em rede que permite ao leitor, ainda segundo a mesma autora, não só inferir e interpretar partes menos claras do texto, como também selecionar informação relevante. Este processo leva-o a uma representação global do texto a partir da qual pode usar o conteúdo lido (e aprendido) em outros contextos e armazená-lo na MLP. Smith (1994), ao destacar a importância do conhecimento que cada leitor tem, define a MLP

como “our permanent source of understanding of the world” (p. 7). Com efeito, este estudioso é claro ao afirmar que compreensão e aprendizagem consistem em “relating the new to the already known” (p. 7).. Como Koda (2010: 136), também Smith (1994) faz referência à organização do conhecimento prévio em estruturas cognitivas, que caracteriza como sendo a sùmula das nossas experiências passadas, ressaltando a natureza ativa e coerente desse depósito:

the knowledge we possess is organized into an intricate and internally consistent working model of the world, built up through our imagination and our interactions with the world, and integrated into a coherent whole. (Smith 1994: 8)

A construção de teorias do mundo ao longo da vida permitem ao leitor tentar fazer sentido do que lê a partir do primeiro momento. Ainda recorrendo a Smith (1994: 9), “I can only make sense of the world in terms of what I know already”, logo “[a]nything I cannot relate to my theory of the world will not make sense to me. I am bewildered.” Estas afirmações objetivas do autor podem levar o professor de português L2 a questionar-se acerca da real possibilidade de levar um aluno com menos preparação à compreensão satisfatória de um texto mais complexo. Assim, o que Smith (1994) parece postular não é uma correspondência exata da informação nova à que o leitor já possui. É antes um encaixe, que pode ser parcial, na rede de conhecimento anterior que foi sendo categorizado segundo convenções socioculturais idiossincráticas, o que explica que sujeitos com um passado semelhante (provenientes do mesmo país ou da mesma família) partilhem um código de valores comum. Interessa refletir, para além disto, acerca da forma como a informação do texto chega ao leitor. Na verdade, os mesmos conceitos podem revestir-se de formas de representação diversas e isso pode dificultar a compreensão. O aprendente deve, pois, encontrar espaço na aula para expor hipóteses acerca do que lê de maneira que possa ser redirecionado pelo resto do grupo, professor incluído, para o que é o cerne do texto, sem que se encontre num ciclo de incompreensão, o que resulta numa representação inadequada do modelo situacional em questão. Isto não significa, porém, que o apoio do conhecimento prévio é mais importante do que a informação de superfície fornecida pelo texto. É importante reforçar que o processamento do modelo textual, baseado na forma do texto, interage com a construção do modelo

situacional, mais próximo do conhecimento geral do mundo do leitor, que lhe permite, frequentemente, diferenciar a informação secundária daquela que é essencial e construir uma representação mental do que lê (ver Koda 2004: 261 e van Dijk & Kintsch 1983: 5).

Urquhart e Weir (1998: 69) preferem apelidar o conhecimento prévio de carácter geral de “well-established knowledge”, com as reservas que um termo algo vago pode suscitar. E socorrem-se da teoria de armazenamento de informação em esquemas assimilatórios para definir o termo. Carrell e Eisterhold (1983) explicitam bem o conceito de esquema assimilatório e a sua relação com a leitura, explicando que

according to schema theory, a text only provides directions for listeners or readers as to how they should retrieve or construct meaning from their own, previously acquired knowledge. This previously acquired knowledge is called the reader's *background knowledge*, and the previously acquired knowledge structures are called *schemata*. According to schema theory, comprehending a text is an interactive process between the reader's background knowledge and the text. (Carrell & Eisterhold 1983: 556)

De facto, a opção por este termo vem da necessidade de estabelecer uma diferença entre aquilo que é conhecimento prévio consolidado e o que constitui informação prévia fornecida pelo professor na aula num momento anterior ao da leitura. Também Koda (2004: 260) se refere a “background knowledge” e “prior knowledge”, sendo este último aquele a que o aprendente tem acesso antes da leitura. A mesma autora sublinha a importância de utilizar o conhecimento prévio do leitor a favor da compreensão da ideia principal do texto, atribuindo, assim, uma função determinante à forma como este está estruturado na MLP. A sua organização em esquemas favorece o que esta estudiosa define como “conceptual scaffolding” (Koda 2004: 261) e permite identificar as ideias do texto da mesma forma, o que origina a sua compreensão progressiva.

Pode revelar-se de interesse que o professor forneça ao aprendente a oportunidade de refletir acerca de conceitos e realidades que encontrará no texto a tratar, gerindo assim, as suas expectativas em relação ao conteúdo a que acederá posteriormente. Com vista à mobilização de recursos de imaginação, pode equacionar-se uma abordagem diversificada ao tema, recorrendo, por exemplo, a formas de expressão diferentes do mesmo universo no sentido de auxiliar o aprendente menos desenvolvido na construção de um universo imaginário. De acordo com Pinto (2009: 47), “o pensamento abstracto

enriquece, ganha forma, a partir de uma ou várias situações que tomam como base a imaginação”. Partir, assim, de uma representação alternativa da situação do texto pode funcionar como um caminho alternativo para alcançar uma representação metafórica da mesma realidade e alavancar processos de compreensão de sentido que, de outra forma, se tornariam talvez mais penosos. Esta introdução ao tema do texto serve ainda para instalar um certo ambiente cognitivo que contrabalança eventuais disparidades de competência leitora e de pensamento abstrato que os aprendentes possam demonstrar à entrada no texto. A representação do conteúdo do texto através de imagens, frases, som ou outros meios numa fase de pré-leitura garante ainda o atingir dos vários estilos cognitivos inevitavelmente presentes na sala de aula de português L2 (a respeito de estilos cognitivos ou de aprendizagem diferentes, ver Felder & Henriques 1995).

Este é um aspeto importante da operacionalização de um saber de cuja posse o professor pode tirar vantagens na sala de aula de leitura. Talvez seja esta a forma mais imediata de intervenção à disposição do professor de português L2 quanto a um eventual desnível relativo ao conhecimento mais preciso que o texto exige, reforçando-se, assim, a importância que assume a preparação do docente de português L2 e da consciência do impacto que têm as suas opções pedagógicas na aula de leitura.

6.2 Literacia

O conhecimento prévio é um dos fatores diferenciadores do leitor, tanto em L1 como em L2, sendo que na leitura em L2 pode ser, como já foi aventado antes, um recurso de compensação de falhas ao nível do processamento da superfície textual, muito embora por si só não permita extrair significado da mensagem impressa.

Tanto Urquhart e Weir (1998: 73) como Bernhardt (1991: 32) ou Koda (2004: 141) preferem tratar o conhecimento operacional do texto como subordinado ao título literacia.

6.2.1 Literacia em L1

Koda (2004: 140-141), por exemplo, aborda a literacia em L1 como um fator de extrema importância para estabelecer coerência textual. De facto, afirma mesmo que dela

depende a habilidade de compreender aspetos não linguísticos implícitos no texto. Apesar de sublinhar que se sabe pouco acerca da forma como o leitor transporta para o texto em L2 as suas competências de literacia em L1, a mesma autora não duvida que “differences in L1 reading experience presumably can be a reliable predictor of the degree of attention given to the text coherence during L2 reading comprehension” (Koda 2004: 140). Assim, as experiências de leitura em L1 encontram eco no confronto com o texto em L2, fazendo com que o leitor automaticamente aplique conhecimento prévio de cariz operacional ao que lê. Não é por acaso que Koda (2004) trata a literacia como parte das estratégias de construção de sentido do texto, dependentes, portanto, da identificação de marcadores de coerência e coesão. Trata-se então de uma definição de literacia como conhecimento operacional.

Bernhardt (1991: 32), por seu turno, trata a literacia como uma das três variáveis mais relevantes na leitura em L2, a par da proficiência linguística e do conhecimento prévio. Segundo esta autora, depende do grau de literacia a capacidade de monitorização que o leitor exerce sobre si próprio ao longo do texto, condicionando, assim, o seu sucesso na compreensão de sentido. Um dos aspetos que mais variam de aprendente para aprendente na aula de leitura de português L2, a par da L1 ou do meio socio-cultural de origem, é a frequência de contacto com o texto impresso em L1. E, mesmo quando o grau de proficiência linguística é aproximado, continuam a verificar-se, na opinião da autora, divergências de desempenho em tarefas de leitura, sobretudo ao nível da compreensão de sentido não literal. De acordo com Bernhardt (1991: 35-36), “the linguistic system provides a necessary but insufficient understanding of the second language reading process. We have seen readers with meager linguistic systems succeed in comprehension”, sugerindo que alguns aprendentes menos proficientes na leitura devem as suas dificuldades a uma “limited exposure to literacy in their first language”. A mesma autora reforça ainda a importância do nível de literacia afirmando que “the more literate, the higher the probability of employing first language strategies on any second language task” (Bernhardt 1991: 36). Pode concluir-se, desta forma, que a transferência de habilidades de literacia da L1 para a L2 do aprendente surte efeitos que podem ser considerados positivos no âmbito da leitura em português L2.

Configurando-se como uma das variáveis de maior importância para um

desempenho satisfatório na leitura em L2 e, neste caso, em português L2, importa perceber exatamente em que consiste a literacia em L1, de que forma se reflete numa eventual literacia em L2 e até que ponto será possível usar a aula de leitura em português L2 como contributo para uma competência de literacia que traga benefícios ao aprendente não só em português L2, mas talvez também até na sua L1.

De acordo com Pinto (1998: 69), a literacia pode definir-se como a competência que “põe em realce o uso do saber transmitido” em oposição ao conceito de alfabetização que a mesma autora define como “obtenção de saber”. Parecem ser, portanto, dois passos do mesmo processo: primeiro, a alfabetização, depois a literacia. Como elemento intermediário entre estes dois pontos, surge, ainda de acordo com Pinto (1998: 72), a instrução, cabendo ao professor o papel de dotar o aprendente de ferramentas de compreensão de que este se possa servir de forma autónoma para lá da situação de aula. Este ponto de vista vai ao encontro do que Grabe (2009: 137-138) aponta como fatores socioculturais e institucionais cuja influência na leitura em L1 e em L2 é de ter em conta. A forma como a leitura é vista em sociedades diferentes influencia o modo como o leitor lê, isto é, o entorno sociocultural de origem do aprendente de português L2 faz com que este tenha acumulado determinadas experiências de literacia. Estas podem estar relacionadas, como refere Grabe (2009: 137), com as expectativas do leitor em relação ao texto, visto que os objetivos da leitura a que está habituado ou a forma como os textos tendem a ser interpretados na sua cultura podem diferir do que é convencional em português. Assim, como clarificam Urquhart e Weir (1998: 73), o grau de literacia do leitor influencia de forma determinante as estratégias que usa para compreender o texto, já que os mesmos autores as definem como “ways of getting round difficulties encountered while reading” (Urquhart & Weir 1998: 95). Independentemente de se poder discutir o grau de consciência com que o leitor decide resolver um problema ao longo da leitura e como o faz (ver Urquhart & Weir 1998: 94-95 ou Grabe 2009: 220-221), é interessante verificar que se pode observar um impacto significativo da experiência prévia de leitura do aprendente naquilo que é a compreensão do texto em português L2. Este pode ser positivo ou negativo dependendo das suas habilidades já adquiridas.

Assim, importa perceber como se constrói este saber e que consequências traz para a aula de leitura em português L2.

De facto, o leitor proficiente em L1 parece ser aquele que extrai significado e constrói sentido a partir de um texto por meio de processos mais automáticos do que conscientes ou intencionais. Em L2 há fatores inerentes à decodificação ou à compreensão da organização do discurso escrito que implicam um esforço atencional redobrado e algum domínio metalinguístico, a par de outros requisitos. O leitor depende sempre em larga medida do seu conhecimento armazenado, da sua capacidade de estabelecer relações entre o que está a ler e a sua teoria do mundo, proveniente da sua experiência de vida, mas não só. Nem tudo o que sabemos tem origem em experiências diretas. Muito do que é saber acumulado é processado através de meios como o registo escrito, o contacto com o audiovisual ou outras experiências sensoriais. Não obstante, a leitura¹³ configura-se como um meio privilegiado para a obtenção de conhecimento. Como esclarece Stanovich (2000: 318),

[r]eading is a very special type of interface with the environment, providing the organism with unique opportunities to acquire declarative knowledge. (...) Personal experience provides only narrow knowledge of the world and is often misleadingly unrepresentative. The most commonly used electronic sources of information (television, radio) lack depth. (Stanovich 2000: 318)

Stanovich (2000: 297) chama, portanto, a atenção para a exposição ao registo escrito como variável de relevo para a compreensão leitora. E, embora o autor dirija o seu enfoque à leitura em L1, esta é uma variável presente também, e talvez com maior peso, na leitura em L2, como também admitem estudiosos da leitura em L2 (ver Urquhart & Weir 1998: 69, Koda 2004: 140-141, Bernhardt 1991, Alderson 1984: 19-20, Grabe 2009: 140-141). Apesar da importância que deve assumir esta variável para a compreensão leitora, ler muito não garante um leitor proficiente. Com efeito, é na transição da leitura frequente para a leitura proficiente que se constrói uma competência de literacia. De acordo com Stanovich (2000: 311), “[w]hat seems to be critical is not

¹³ De facto, a exposição ao registo impresso é importante para o desenvolvimento cognitivo em geral. Stanovich (2000: 298) sublinha a relevância da leitura na infância como meio de construção de estruturas de conhecimento: “[i]n certain domains, reading is especially likely to be a substantial contributor to cognitive growth. For example, as a mechanism for building content knowledge structures”. Também Pinto (1998: 85) aborda a importância dos meios e as circunstâncias através dos quais se obtém uma competência de literacia porquanto se configuram como agentes influenciadores da própria organização de conhecimento na MLP.

sheer amount of experience but rather what one has been able to learn from and do with that experience”. Desta habilidade depende a compreensão conceptual do que é lido, muito para lá do que configura significado literal. Esta compreensão conceptual permite ao leitor inferir sentido, interpretar. Assim, confirmando o que postula Pinto (1998: 72), a instrução é determinante para a construção da habilidade de literacia. O professor surge como um agente otimizador da relação do aprendente com a leitura, não só em L1, mas também e sobretudo, pelas suas características, em português L2. Com base em Stanovich (2000: 297), pode concluir-se que um aprendente de português L2 que não apresente competências de literacia em L1, pode evidenciar dificuldades na leitura mais exigente do ponto de vista estratégico.

Koda (2007: 2), por sua vez, faz ainda referência à consciência metalinguística necessária à aprendizagem da leitura, não só em L1, mas também em L2, como uma componente essencial da construção de habilidades de literacia em L2. O texto impresso oferece, portanto, a oportunidade de contacto vivo com a língua em ação, o que proporciona ao aprendente e ao professor de português L2 espaço para relacionar a língua e o seu sistema de escrita, identificando, analisando e manipulando formas linguísticas que servirão outros propósitos para além da leitura feita no momento. A mesma autora afirma a este propósito que “[l]iteracy experience in one language fosters an explicit understanding of what is to be accomplished in the requisite task of learning the mapping details” (Koda 2007: 13). Pode depreender-se, assim, que o contacto com o texto complexo em português L2 a par de uma leitura orientada pelo professor pode levar o aprendente/leitor a colmatar eventuais falhas ao nível de construção de habilidades de literacia na sua L1 (ou em outras L2s) pela crescente atitude inquiridora no que se refere ao funcionamento dos elementos que compõem o texto. Trata-se de promover a familiaridade do aprendente com o registo escrito em português L2 para que possa gradualmente construir uma consciência do funcionamento da língua que não se cinja ao domínio abstrato do estudo da gramática sem contexto também escrito.

Na interação de experiências de literacia em L1 e L2, Koda (2007: 25) realça três linhas de investigação a ter em conta: competências comuns às duas, distância linguística e interações entre as duas línguas. Entram aqui em jogo fatores como a consciência fonológica que, se for pobre em L1, condiciona o desempenho do leitor também em L2.

Em simultâneo, a aproximação estrutural entre a L1 e a L2 pode refletir-se, por exemplo, ao nível da frequência de padrões ortográficos nas duas línguas, condicionando o sucesso do leitor na identificação de léxico. Por fim, Koda (2007: 28) refere a dimensão interativa das duas (ou mais) línguas do leitor ao nível semântico, sugerindo que grupos com L1s diferentes se baseiam em processos também diferentes no acesso lexical. E, pese embora o facto de a autora referir a falta de investigação existente nesta área mais específica, afirma também que os estudos existentes sugerem que “L1 literacy experience has long-lasting impacts on L2 reading development” (Koda 2007: 29) Não obstante, conclui que “although L2 print information processing is guided by insights stemming from literacy experiences in the two languages, L2 print input appears to be a dominant force in shaping reading subskills in that language” (Koda 2007: 29).

Assim, é inevitável questionar o papel do professor de português L2 no confronto com um grupo altamente heterogéneo a vários níveis, como aqueles que compõem as turmas do Curso Anual de Português para Estrangeiros na FLUP. Como levar o leitor de português L2 a superar obstáculos que se prendem com a falta de habilidades de literacia? Que tipo de texto escolher? Como abordá-lo?

6.2.2 A influência de outras L2s

De facto, jogam aqui, segundo Hammarberg (2001), um papel fundamental também as outras línguas aprendidas pelo sujeito. Este autor apresenta definições complementares de L2 e L3 que importa realçar pelo relevo que assumem na caracterização de variáveis individuais inerentes à heterogeneidade dos estudantes do Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP. Assim, assume-se, segundo Hammarberg (2001: 21), que “the notion of second language acquisition is usually understood in a wide sense where ‘second’ may refer to any language that the learner has added after infancy” e que uma L3 é “the language currently being acquired” (Hammarberg 2001: 22). Com efeito, como é possível confirmar através do anexo 13, para todos os estudantes de nível C, o português é uma L3 e a variedade de L1s e L2s que evidenciam podem representar uma vantagem ou um obstáculo. A semelhança tipológica entre as L2 e a L3 só é positiva, de acordo com Hammarberg (2001: 22), se a L2 é

próxima da L3. Para além da semelhança estrutural e cultural, o mesmo autor isola a proficiência linguística em L2 e a recência da sua aprendizagem como variáveis que determinam a influência sobre a L3 (Hammarberg 2001: 23). Isto significa que o grau de ativação da L1 pode ser inferior ao da influência de L2s prévias, fazendo com que o aprendente recorra às suas L2s prévias como estratégias de resolução de problemas em L3, isto é, quando evidencia falta de proficiência linguística ou os conhecimentos que possui não estão suficientemente consolidados e não operam a seu favor. Para a leitura, no entanto, revela-se de maior interesse atentar na divisão que Hammarberg (2001) postula relativamente às funções que ocupam as línguas anteriores do aprendente. O autor distingue-as com base na importância que assumem para o aspeto funcional e lexical da L3. Assim, as L2s do leitor em português L2/L3 podem revelar-se mais importantes do ponto de vista metalinguístico, na comparação consciente de duas ou mais línguas, ou podem exercer maior influência no campo do acesso lexical por via do reconhecimento de padrões ortográficos ou semelhanças morfológicas que permitem dar origem a processos automáticos de descodificação.

6.2.3 Disparidade de níveis de literacia na aula de leitura em português L2

A variedade de características individuais encontradas no contexto já referido pelo professor de português L2 são claramente tão numerosas quanto as estratégias a implementar na sala de aula. A necessidade de diversificar meios e opções parece dever sobrepor-se à possível tentação de confinar estratégias, materiais e meios ao nível corrente dos aprendentes menos proficientes na leitura. Uma opção deste tipo significaria condená-los a um ciclo infinito de incapacidade de ler de forma mais complexa, mas também mais produtiva e compensadora.

Stanovich (2000), a propósito do Efeito Mateus na aquisição de habilidades de literacia em crianças (ver também Stanovich 1986 a propósito da definição do Efeito Mateus), lembra que

[i]n addition to the achievement differences that will occur as a result of the information processing efficiency of the better reader and the exposure differences resulting from active and evocative organism-environment correlations, there are also

passive organism-environment correlations that contribute to rich-get-richer and poor-get-poorer effects. (Stanovich 2000: 186)

O autor, baseado na parábola bíblica de S. Mateus¹⁴, sintetiza as consequências que a leitura em L1 tem no desenvolvimento cognitivo e salienta o caráter produtivo que encerra sobre si própria, isto é, quem lê mais, lê melhor (Stanovich 1986: 362). Desta forma, realça as relações entre a competência leitora e os processos cognitivos que lhe subjazem e sublinha a importância da leitura em L1 numa fase inicial do desenvolvimento cognitivo como motor de leitura eficiente na idade adulta a todos os níveis de processamento, do grafofonológico à compreensão de sentido não literal. Em muitos casos, esta exposição precoce ao código escrito, quer no contexto escolar quer familiar, não se verifica, fazendo com que o leitor se encontre, ao longo do seu desenvolvimento, em face de material de leitura que se reveste de um grau insuperável de dificuldade. Isto leva a que como explica Stanovich (1986: 364), “reading for meaning is hindered, unrewarding reading experiences multiply, and practice is avoided or merely tolerated without real cognitive involvement”, provando-se o já mencionado Efeito Mateus.

No caso do leitor em português L2, há que considerar limitações deste tipo, na medida em que o professor desconhece que nível de literacia detêm os estudantes que compõem as turmas. Neste caso, o professor tem a responsabilidade de criar oportunidades de crescimento ao aprendente, independentemente de características como a sua idade ou o seu grau prévio de instrução, bem como o contacto que teve anteriormente com a leitura em geral, o que dificulta a sua classificação. Assim, ainda que o leitor de português L2 não tenha encontrado antes, relativamente à leitura e sobretudo à leitura em L2, um ambiente de aprendizagem mais ativo, cumpre ao docente ter a preocupação de o construir na sua aula, já que, como afirma Pinto (1998: 89), “só despertando no aprendente as suas potencialidades, conferindo-lhe um papel mais ativo no processo em causa é que se poderá melhorar a atitude que este virá a ter mais tarde”.

¹⁴ De acordo com a parábola de S. Mateus (Bíblia Sagrada, Mt 25:14-30), um homem confiar os seus bens a três homens pelos quais distribuiu respetivamente 5, 2 e 1 talentos. Ao regressar, o primeiro e o segundo homens tinham multiplicado a quantia que lhes tinha sido confiada, enquanto o terceiro, por medo, não fez render o único talento de que tinha sido depositário. Como castigo, o homem retirou-lho e deu-o ao servo que já tinha 10 talentos, fazendo menção à multiplicação de riqueza de quem já tem mais e à diminuição de quem possui pouco.

Sendo certo que Pinto (1998) se refere, neste passo, a alunos do sistema educativo português em idade escolar, a “atitude” que evoca é a de aprender ativamente numa perspectiva de construção de habilidades de literacia, portanto também o que se espera de/para um aprendente/leitor de português L2. A “participação ativa”, o “despertar do espírito crítico” e o “alimentar da imaginação” através da leitura, como postula a mesma autora (Pinto 1998: 106), afiguram-se elementos desejáveis também na aula de português L2 quando não surgem naturalmente e quando o aprendente não tem o hábito de os pôr em prática.

Deste ponto de vista, parece oportuno que se aposte na leitura em português L2 a partir dos níveis iniciais como investimento para o percurso de aprendizagem do aprendente que quer prosseguir os seus estudos de/em português, como é o caso de alguns estudantes da FLUP. Por outro lado, a leitura em níveis iniciais de aprendizagem de português L2 traz outros benefícios mais específicos como o contacto com mais léxico em contexto, o acesso a especificidades culturais, o conhecimento da literatura em língua portuguesa, para além de poder despertar o interesse pela leitura em geral. O acesso ao texto escrito unicamente como meio para praticar determinadas estruturas ou tipos de enunciados em situações específicas pode retirar à leitura extensiva ou literária, por exemplo, um lugar de relevo ao longo da aprendizagem do português L2. O confronto com o texto literário, aconselhado pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa 2001: 107) nos níveis mais elevados¹⁵, far-se-á, porventura, com maiores dificuldades se o aprendente não estiver já sensibilizado para este tipo de leitura e não tiver já adquirido competências de literacia que lhe permitam compreender a fundo o texto. Surgirão, com alguma probabilidade, problemas com o acesso lexical, com a falta de familiaridade com a frase mais complexa, com o processamento de sentido não literal e, não menos importante, com a expressão verbal, sobretudo escrita, já que é através da leitura que o aprendente de português L2 logra o acesso a formas e estruturas

¹⁵ Nos descritores de desempenho dos níveis avançados, o QECRL regista para a compreensão leitora geral, que um aprendente de nível C1 “[é] capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade (...)” e que um leitor de nível C2 “[é] capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos e, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo subtis, significados implícitos e explícitos” (Conselho da Europa 2001: 107). Ainda, ao nível do processamento do texto escrito, o QECRL aponta como objetivo para o nível C1 que o aprendente deve ser “capaz de resumir textos longos e exigentes” (Conselho da Europa 2001: 140).

que oralmente não ocorrem com tanta frequência, ou não ocorrem de todo¹⁶. Com efeito, estas são implicações que se podem observar tanto em L1 como em L2. Mas não só no âmbito da leitura. Sparks et al. (2012: 499) concluíram, após o estudo do impacto de habilidades de literacia em L1 na aprendizagem de uma L2, que um leitor proficiente em L1 demonstra maior à vontade na aprendizagem de uma L2 independentemente do seu grau de semelhança com a L1 do aprendente. Entre outras ilações, salientam ainda que a leitura em L2 traz benefícios também à produção oral, para além da escrita, na mesma língua. Importa, portanto, ligar a leitura em L2 a outras habilidades necessárias no processo de ensino-aprendizagem de português L2.

Eventualmente, caberá ao professor de português L2, adotar uma atitude de instrutor deste tipo de competências, levando o aprendente a explorar o texto de formas diferentes e válidas, tendo em atenção variáveis que se prendem com as suas características individuais. Importará levar o leitor de português L2 a explorar mais do que a decodificação lexical de superfície e incentivá-lo a questionar o seu conteúdo com vista ao processamento conceptual do texto. Koda (2007: 30) chama a atenção para a relevância deste tipo de processamento com vista a “improving literacy instruction for language-minority students struggling with reading for academic learning”, como sucede com uma franja significativa de estudantes do Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP, estudantes na Universidade do Porto e, em muitos casos, na Faculdade de Letras.

6.3 Competência linguística e competência pragmática em português L2

Do ponto de vista da competência leitora, não se espera que seja possível analisar processos de nível superior, mais dependentes do conhecimento prévio ou do grau de literacia em que se encontra o aprendente, sem considerar um patamar de proficiência linguística que lhe permita ler e compreender um texto a um nível de processamento inferior, isto é, no tocante ao acesso lexical ou à compreensão sintático-semântica. O professor, partindo das fontes de informação de que dispõe, baseia-se em pressupostos que se prendem com o percurso anterior de aprendizagem de português L2 do aluno, da

¹⁶ A título de exemplo, o pronome pessoal sujeito *vós* ou o Pretérito Mais-que-perfeito que, num contexto urbano de norma prestigiada, já quase não ocorrem. Para além destes, outros casos como o de estruturas sintáticas que oralmente não são usadas, mas que no registo escrito ocorrem com frequência.

sua colocação num determinado nível de proficiência e estabelece objetivos. A aula de leitura em português L2 pressupõe que o professor tenha neste conjunto de dados uma plataforma que lhe permita explorar um certo nível de compreensão leitora. Contudo, mesmo em posse da informação referida, podem observar-se discrepâncias significativas de proficiência linguística e de desempenho na leitura em virtude das variáveis individuais já mencionadas antes (ver pontos 2.1 e 2.2 deste texto), mas não só. A natureza dos grupos de estudantes de nível C, formados na FLUP, é forçosamente heterogénea, na medida em que a mesma turma de nível avançado pode abranger estudantes colocados nos níveis C1.1 e C1.2 ou C2.1 e C2.2, o que significa que o grupo pode ser composto de aprendentes ainda num nível de proficiência próximo do intermédio (B2) ou já no último degrau do nível avançado (C2). O fosso observado entre os estudantes posicionados nestes dois extremos pode afigurar-se de gestão difícil por ser imprescindível evitar a provável ansiedade dos estudantes que se debatem com mais dificuldades e a possível frustração do grupo mais desenvolvido. Embora os grupos de nível avançado resultassem em turmas constituídas por 7 e 12 estudantes, no 1º e no 2º semestres respetivamente, a discrepância de desempenhos era notória e refletiu-se nos resultados dos instrumentos de diagnóstico usados à entrada no curso, bem como nas lacunas apresentadas por boa parte destes sujeitos no decorrer das aulas, quer ao nível de proficiência linguística, quer na fluência oral e escrita.

6.3.1 Competência linguística

A opção por um determinado tipo de texto, tendo em consideração o grau de dificuldade que este poderá representar, poderá ser mais adequada mediante um instrumento de diagnóstico específico usado previamente pelo docente para avaliar o desempenho dos elementos do grupo na leitura em português L2. Dependerá desse diagnóstico uma primeira avaliação do nível e natureza das dificuldades de cada aprendente no que concerne a leitura em português L2. Com efeito, depender apenas da colocação feita antes do início do curso é um risco no que concerne opções relativas a materiais, grau de dificuldade dos textos a selecionar e expectativas de desempenho porquanto se verificou ao longo dos dois semestres de estágio que a disparidade de

proficiência linguística dos estudantes era tal que, frequentemente, foi necessário rever itens estruturais que se supunham já adquiridos (a título de exemplo, expressões de futuro e tempos simples do conjuntivo). No caso do estagiário em início de prática letiva, seria útil ter acesso aos instrumentos de diagnóstico usados pela FLUP para a avaliação e colocação dos estudantes nos níveis.

No que respeita à leitura, mormente em níveis avançados, seria também de interesse que existisse um instrumento de avaliação que desse ao docente a oportunidade de ter uma panorâmica da atitude do estudante relativamente à leitura em português L2 e do seu grau de competência leitora à entrada do curso, já que no caso em análise se verificou a ocorrência de dificuldades no âmbito da compreensão de sentido não literal, mas também, de forma mais preocupante, lacunas ao nível da proficiência linguística que se supunham superadas.

Aplicados os instrumentos de diagnóstico (Anexos 1 e 2), foi possível perceber que se tratava, nos dois semestres, de grupos altamente heterogéneos, de entre os quais se destacavam sujeitos que evidenciavam falhas ao nível da compreensão da ideia dominante dos textos, enquanto outros não só a identificavam, como eram capazes de escrever sobre a mesma. De acordo com estes resultados, foi necessário optar por um grau de dificuldade intermédio que abrangesse o maior número de estudantes que fosse possível, com o objetivo de, gradualmente, subir a fasquia em termos de grau de complexidade.

No que diz respeito a este trabalho e aos estudantes que integraram as unidades letivas centradas na leitura em português L2 da turma 9 do Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP no ano letivo de 2013/2014, foram construídos dois instrumentos de diagnóstico que, a par dos descritores que o QECRL aponta para os níveis C1 e C2 e dos programas do Curso Anual de Português para Estrangeiros, contribuíram para a construção do perfil do aprendente/leitor de português L2 de nível avançado. Estas fontes de informação condicionaram a escolha dos textos a tratar ao longo dos dois semestres, quer no que respeita ao tipo, quer no tocante ao grau de dificuldade. Os dois instrumentos de diagnóstico serão descritos mais adiante (ver ponto 1.3 da Parte II deste relatório), enquanto os descritores do QECRL serão em seguida objeto de reflexão.

O QECRL (Conselho da Europa 2001: 63) descreve os descritores do Nível Vantagem como os que “[r]epresentam uma ruptura com o que os precede” e destaca alguns que denotam o conforto que se presume que um aprendente de nível avançado deve sentir ao usar a L2. Importa, no âmbito da leitura em português L2, selecionar do QECRL alguns destes descritores para os níveis C1 ou Autonomia e C2 ou Mestria:

“[t]em um bom domínio de um repertório lexical amplo que permite que as lacunas sejam preenchidas rapidamente com circunlocuções”; “produz um discurso claro, fluente e bem estruturado, demonstrando um bom domínio de mecanismos de coesão, de conectores e de estruturas de organização discursiva”; “transmite com precisão subtilezas de significado” (Conselho da Europa 2001: 64-65).

Embora nesta seleção o QECRL evidencie competências de produção, pressupõe-se que estas estarão a um nível comparável às de receção, já que se supõem interligadas (ver Pinto 1998: 74-75). Mais adiante, no quadro dedicado à compreensão na leitura geral do QECRL, o leitor de nível C1 é descrito como aquele que “[é] capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade” e também como o que “[é] capaz de ler e interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária” (Conselho da Europa 2001: 107). Pode concluir-se, portanto, que quer um quer o outro perfil (C1 ou C2) indicam um aprendente que faz uso de habilidades de leitura de uma forma bastante automática e independente porquanto não encontra entraves no processamento de informação que envolve decodificação, compreensão e interpretação. Stanovich (2000), ao referir-se a processos de nível superior na leitura, afirma que quanto mais automático é o acesso lexical, mais atenção pode ser dedicada a funções superiores como a compreensão e define um processo automático como aquele que ocorre “without attention being directed to it” (Stanovich 2000: 14). O mesmo autor caracteriza ainda a competência leitora como resultado de um amplo leque de habilidades verbais, de entre as quais destaca “vocabulary, syntactic knowledge, metalinguistic awareness, verbal short-term memory, phonological awareness, speech production, inferential

comprehension, semantic memory and verbal fluency” (Stanovich 2000: 298). Assim, o aprendente descrito pelo QECRL parece ser aquele que usufrui das habilidades enumeradas pelo estudioso citado a um nível elevado e de uma forma automática, o que elimina dificuldades significativas no processamento linguístico do texto.

Há, ainda no âmbito dos descritores do QECRL, um claro contraste com o esperado para o nível B2, cujo aprendente é descrito como o que “[p]ossui um amplo vocabulário, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes” (Conselho da Europa 2001: 107) ou com o nível B1 que pressupõe um leitor que “[é] capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão” (2001: 107). No nível Vantagem já não se contemplam obstáculos desta natureza e evidencia-se, em oposição, um grau de processamento conceptual, de nível superior, que permite “interpretar criticamente” o texto lido.

O QECRL prossegue, no campo das estratégias de receção (leitura e audição), fazendo referência, para todos os níveis de aprendizagem, a dois elementos críticos: “identificação do contexto” e “conhecimento do mundo” (Conselho da Europa 2001: 111). De facto, são estes dois fatores que, conjugados com um alto nível de proficiência linguística e com um grau adequado de literacia, permitem ao aprendente evocar um determinado quadro cognitivo, ou esquema. Com base neste enquadramento, presume-se que será capaz de produzir inferências que, por sua vez, suscitam hipóteses de interpretação a testar e reformular ao longo da tarefa de receção e a remediar, se for o caso. No âmbito das competências de receção correspondentes ao nível Vantagem (C1 e C2), o QECRL (Conselho da Europa 2001: 112) descreve o aprendente como sendo “hábil no uso de indícios contextuais, gramaticais e lexicais de forma a poder inferir atitudes, humores e intenções e prever o que vem a seguir”. O leitor de nível avançado não deve ser só capaz de compreender elementos não linguísticos, mas de ser “hábil” na sua interpretação. Esta destreza provirá, porventura, também daquela que utiliza na leitura em L1.

A leitura é, bem entendido, uma atividade que envolve habilidades linguísticas sem as quais não é possível aceder ao conteúdo mais básico de um texto, mas é também “message interpretation”, como é caracterizada por Urquhart e Weir (1998: 34), o que

requer, como postulam os mesmos autores, “pragmatic knowledge and skills, whereby the readers interpret the text in terms of their knowledge of the world” (Urquhart & Weir 1998: 34). Há, portanto, que equacionar, para além de um patamar linguístico mínimo exigível em níveis avançados, uma preparação de natureza algo diferente, já que a assunção de uma competência pragmática implica que o aprendente identifique diferenças de índole sociocultural entre as duas línguas. Assim, no confronto com o texto, o leitor menos competente do ponto de vista pragmático pode ver-se impossibilitado de aceder à totalidade da intenção comunicativa do autor, como ressalva van Dijk (1987: 176) ao chamar a atenção para aspetos pragmáticos a ter em conta na leitura do texto literário. Assim, como percebe o leitor menos competente de português L2 sequências relacionadas de alguma forma com o sistema de crenças ou valores da sociedade portuguesa, naturalmente implícito, no texto literário? Até que ponto processa estes elementos não linguísticos tão condicionados por convenções sociolinguísticas e culturais? E de que depende este tipo de processamento? E, sobretudo, como deve atuar o professor de português L2 num contexto tão diversificado como aquele que está em análise?

6.3.2 Competência Pragmática

A competência pragmática depende, como sublinha Paradis (1998: 1), da compreensão do que não é explicitamente verbalizado. No campo da leitura literária, importa que o leitor seja capaz de identificar sentidos múltiplos, metafóricos, não literais, uma vez que esta habilidade condiciona a leitura total do texto. Ainda segundo Paradis (1998: 3), o processamento de sentido não literal, regulado pelo hemisfério direito, envolve aspetos diferentes daqueles responsáveis pela descodificação, mais dependentes do hemisfério esquerdo. Não obstante, o mesmo autor explica que “[e]ven though sentence grammars are not sufficient to account for the interpretation in natural language use, there nevertheless appears to be a good theory-external justification for the study of the structure of words, phrases and sentences in isolation” (Paradis 1998: 4).

Depreende-se, assim, que a leitura da crónica literária, tipo de texto abordado nas unidades letivas em análise neste estudo, beneficia do conhecimento dos elementos da

frase independentemente do contexto, mas também depende de inferências feitas a partir do valor do enunciado em questão, o que requer conhecimento específico da situação retratada, bem como do mundo, mais geral. Paradis (1998) resume a relação destas duas componentes do processamento da linguagem de uma forma clara:

It is thus feasible to posit a distinction between, on the one hand, the grammar necessary to interpret the literal meaning of sentences in the absence of context (linguistic competence) and, on the other hand, the inferences from the discursive and situational context at the time of the utterance on the basis of which elements are selected from among the available linguistic choices (pragmatic competence). (Paradis 1998: 5)

Thus, from a theoretical standpoint, sentence grammar and pragmatics are independent, and hence the speaker's intentions (...) are not part of the grammar. Some of the speaker's intentions may be expressed by explicit grammatical markers (morphological, syntactic or lexical) while others are encoded by markers external to the grammar (affective prosody, facial expressions, gestures, or simply reference to the context). (Paradis 1998: 6)

Os elementos externos a que alude Paradis (1998), e que normalmente acompanham um enunciado oral, estão maioritariamente ausentes da leitura. O contexto disponível é o da frase, mas também o social, o psicológico ou o histórico (ver van Dijk 1987: 175-176), portanto o leitor encontra-se talvez ainda mais dependente de habilidades inferenciais que lhe permitam colmatar lacunas de cariz contextual extrínseco ao ato comunicativo que representa o texto.

Entender o texto literário em português L2 desta forma exige que o aprendente se centre não só na sua estrutura, mas também na sua dimensão de interpelação do leitor. Implica, para além disso, que o professor de português L2 aborde o texto literário de um ponto de vista comunicativo, tendo em conta, entre outros fatores, a intenção do autor. Van Dijk (1987) compara o texto literário a um enunciado alargado cuja organização em sequências de orações ou proposições se assemelha à de um monólogo ou conversa que caracteriza como estando subdivididos em atos de fala. Os dois tipos de ato comunicativo apresentam similaridade ao nível da interligação de proposições através de mecanismos

de coerência, o que leva o autor a propor que o texto literário seja considerado como “un acto de habla global susceptible de ser explicitado en términos de *macroestructuras pragmáticas*” (van Dijk 1987: 175).

A discussão do texto como reflexo de comunicação pode ajudar o aprendente a procurar nele um sentido mais global em oposição à mera descrição do seu conteúdo. Seria, talvez, vantajoso inspirar no aprendente a atitude descrita por Todorov (1973: 21), sem entrar no campo da análise puramente literária do texto: “Lemos um livro. Desejamos falar dele. Que género de factos podemos observar, que tipos de questões irão levantar-se?” As questões que se levantam a partir da leitura de um texto complexo dependem de habilidades de interpretação e esta parece resultar da leitura da superfície do texto em conjunto com suas entrelinhas. A consciência da intenção do autor e a reflexão acerca de mecanismos observados no texto trarão também benefícios em atividades de escrita que podem ser adotadas como complementares da leitura. Com efeito, tendo em conta que Emig (1977: 123) se refere à leitura como “creating or re-creating but not originating a verbal construct”, faz sentido que a escrita, “originating and creating a unique verbal construct that is graphically recorded”, beneficie da prática da primeira pelo facto de se sustentar em modelos prévios de uso da linguagem escrita.

Como variáveis, as competências linguística e pragmática podem depender do seu grau de desenvoltura também em L1 e num contacto prévio com a leitura em L2. Poder-se-á considerar que a proximidade cultural entre a L1, ou outras L2s, do aprendente e o português L2 será vantajosa no processamento dos elementos pragmáticos, e linguísticos do texto, já que o conjunto de valores e experiências a par da estrutura e origem das línguas podem coincidir em larga medida. Estarão aqui também possivelmente em jogo habilidades de literacia que permitirão ao aprendente lidar com o texto de um ponto de vista funcional e, consequentemente, compreendê-lo de uma maneira mais abrangente.

6.4 Motivação

A motivação para a leitura em português L2 pode representar um motor de persistência e de interesse pelas atividades e tarefas levadas a cabo no contexto da aula, mas também no âmbito da leitura extensiva e autónoma. Grabe (2009) atribui à motivação um papel de relevo na construção da competência leitora em L2, afirmando

que “motivation has an important role to play in reading development and (...) teachers and classroom contexts can have a large impact on student motivation” (Grabe 2009:175). O autor não só destaca a importância deste fator para o sucesso na compreensão leitora, como também atribui ao professor uma parte da responsabilidade na sua estimulação, na medida das possibilidades que as variáveis demonstradas pelos estudantes o permitirem. Importa, então, perceber até que ponto a motivação influi na compreensão do texto em português L2 e o que pode fazer o docente para a despertar ou manter.

Fransson (1998) aborda o tema aludindo à divisão entre motivação intrínseca e extrínseca no campo da aprendizagem e define os dois conceitos de uma forma sucinta:

Extrinsic motivation for learning is a state where the reasons for learning effort have nothing to do with the content of the learning material.

(...)

Intrinsic motivation has a quite different quality and is characterized among other things by total involvement of self and lack of anxiety. It is a state where the relevance for the learner of the content of the learning material is the main reason for learning.

(Fransson 1998: 88)

Esta aparente separação não se coaduna, no entanto, com a visão de Grabe (2009), que vê a motivação como um contínuo bastante dependente de outras variáveis como o contexto sociocultural de origem do aprendente: “[i]t is likely that different readers will work from different combinations of intrinsic and extrinsic motivation” (Grabe 2009: 183). Não só põe em relevo os dois extremos deste contínuo, como também destaca que a motivação extrínseca depende frequentemente da intrínseca na medida em que quando falha esta última, em muitos casos, é praticamente impossível que a primeira surta efeitos no âmbito da compreensão leitora. Já o contrário, isto é, o facto de um grau razoável de motivação intrínseca encontrar correspondência na que provém das circunstâncias da aula, é frequente. Desta forma, o autor postula que leitores com altos índices de motivação interior leem mais e veem o seu sucesso em tarefas de leitura otimizado por estímulos exteriores (Grabe 2009: 183).

Apesar de cotejar modelos de análise motivacional (ver Grabe 2009: 176-179), o mesmo estudioso conclui que a motivação para a leitura em L2 se sustenta, sobretudo, em

quatro pilares que denomina de “intrinsic value of reading”, “extrinsic utility value of reading”, “importance of reading” e “reading efficacy” (Grabe 2009: 190). Estes quatro pontos estão naturalmente situados no contínuo de motivação intrínseca-extrínseca e variam de acordo com fatores sociais externos, interesses, atitudes, grau de exposição à linguagem escrita em L1 e L2 e nível de literacia, bem como dependendo das circunstâncias inerentes à aula de leitura e ao nível de proficiência linguística do aprendente, o que, necessariamente, condiciona de forma determinante o estímulo que encontra na leitura em português L2.

Assim, de que forma se pode minimizar alguma falha nas variáveis descritas acima por Grabe (2009) e qual é o papel do professor de português L2 na criação de estímulo externo para a leitura?

6.4.1 Estratégias de motivação

Numa perspetiva de construção de motivação para a aprendizagem, Pinto (1998:87) refere-se à necessidade de facultar “ao aluno o espaço mental que lhe propicie (...) a construção por si próprio das temáticas que estão a ser trabalhadas”, o que encontra eco em algumas das boas práticas preconizadas por Grabe (2009) com vista à promoção da motivação do leitor em L2, como, por exemplo, “[h]ave students share their interests” (p. 192) ou “[m]ake the curriculum relevant to students” e, mais importante ainda, “[p]romote student participation, so learning is stimulating and enjoyable” (p. 192). Assim, ainda segundo Pinto (1998: 89) cabe ao professor “suscitar a motivação e não a deixar estiar-se”. De entre as diversas práticas postuladas por Grabe (2009), destacam-se ainda algumas que se procurou implementar nas unidades letivas que serão objeto de reflexão mais adiante:

4. Create a pleasant classroom environment;
(...)
7. Make task purposes and performance expectations clear.
(...)
9. Build students’ self-confidence.
10. Promote the development of group cohesiveness.

- 11. Have good lead-ins to all texts and tasks to build initial interest.
 - 12. Match student skills with challenges.
 - (...)
 - 15. Introduce new books and reading materials to students.
 - (...)
 - 19. Provide support and scaffolding with more difficult texts and tasks.
 - (...)
 - 23. Encourage students to read extensively, both in school and at home.
- (Grabe 2009: 192)

6.4.1.1 Operacionalizar estratégias de motivação

Ao longo das três unidades didáticas, os pontos anteriores foram alvo de reflexão e sofreram tentativas consistentes de implementação¹⁷. Assim, com vista a fomentar a motivação pretendida, foi dado especial relevo ao apoio dos alunos menos proficientes na leitura, propiciando-lhes oportunidades de desafio, sem descurar o apoio de que necessitavam para corresponderem aos restantes elementos da turma. Isto refletiu-se num grau alternado de dificuldade dos textos, como ocorreu durante a segunda unidade didática (ver ponto 1.3.3 da Parte III deste relatório). Procurou-se ainda que, apesar das dificuldades que muitos sentiram no contacto com a crónica literária, todos os alunos encontrassem nos textos um elemento de identificação que lhes propiciasse uma ligação ao seu entorno sociocultural ou ao seu universo mais pessoal. Assim, a par do desafio de compreender o texto a todos os níveis, realizando as tarefas propostas, pretendeu-se criar um ambiente que proporcionasse a cada aprendente oportunidades de troca e espaço para discussão de pontos de vista. Foi ainda objeto de reflexão a forma como cada aula teve início. A variedade de estímulos selecionados como introdução ao tema das aulas e dos textos incidiu sobre materiais tão variados como uma nuvem de palavras, a projeção de imagens (ver Anexos 4 e 11), a audição de uma canção (ver Anexo 6) acompanhada da exploração do vídeo respetivo ou uma citação e um poema (ver Anexo 8) de Fernando

¹⁷ O último ponto foi também objeto de discussão no contexto do núcleo de estágio que aprovou a decisão de aconselhar a leitura extensiva de um romance com vista a estimular os alunos a ler de forma autónoma e em grupos. A partir dessa leitura, cada grupo recebeu tarefas que incidiam sobre um tema associado à obra e um conjunto de capítulos. Procurou-se, desta forma, incentivar os alunos à leitura por prazer com o intuito de aumentar a sua exposição à dimensão escrita do português L2, tendo em consideração uma série de objetivos propostos.

Pessoa.

Foi pedido aos estudantes que, após cada unidade didática, preenchessem um inquérito de apreciação das aulas de cada estagiário. Da implementação das atividades referidas, resultou uma avaliação positiva de que se dá conta no Anexo 3, onde surgem as médias da pontuação atribuída a seis questões. Estas questões procuram ilustrar o grau de satisfação dos alunos relativamente às aulas de leitura em geral e a alguns aspetos que as caracterizaram. Através das seis questões seleccionadas, procura ilustrar-se o grau de interesse, a adequação de conteúdos e o dinamismo que os estudantes encontraram em cada unidade didática, a par do grau de conforto que sentiram no seu decorrer. De uma forma geral, no que concerne a estes parâmetros, as aulas foram avaliadas de forma positiva, arriscando-se a hipótese de que os alunos encontraram algum grau de motivação extrínseca no seu seguimento.

A motivação, como as variáveis apresentadas anteriormente, esteve na base da conceção das aulas de leitura. Tentou perceber-se quais destas variáveis exercem maior influência na compreensão leitora em português L2 e que componentes do processamento textual implicam maior esforço por parte do leitor e podem impedir a compreensão. A investigação dos processos cognitivos que subjazem à compreensão e interpretação de um texto originaram uma visão mais ampla da natureza das dificuldades sentidas pelos estudantes de português L2 e, portanto, também a procura de estratégias que as minimizassem.

A investigação empírica descrita em seguida pretende dar resposta às questões já levantadas, sobretudo as que se prendem com a determinação das variáveis com maior peso sobre a compreensão do texto complexo em português L2, ou seja, o conhecimento prévio (ver subsecção 6.1 da Parte I), o grau de literacia (ver subsecção 6.2 da Parte I), a competência linguística e a competência pragmática (ver subsecção 6.3 da Parte I) e ainda o nível de motivação intrínseca que o aprendente demonstra na aula de leitura (ver subsecção 6.4 da Parte I). Através dos testes aplicados tentou isolar-se os fatores que mais contribuíram para a incidência de respostas incorretas na sua resolução na tentativa de compreender melhor a origem dos problemas identificados e as suas implicações para a leitura em L2.

PARTE II- INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1. Metodologia

1.1 Participantes

1.1.1 Caracterização do grupo experimental

1.1.1.1 1º Semestre

A turma 9 do Curso Anual de Português para Estrangeiros, cuja docente titular era a Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho, orientadora de estágio, agrupava 7 estudantes (2 de sexo masculino e 5 de sexo feminino) de nacionalidades timorense (2), alemã (1), vietnamita (1), venezuelana (1) e espanhola (2). As idades deste grupo de estudantes variavam entre os 23 e os 28 anos, situando-se a média nos 25, 7 anos. Todos os sujeitos apresentavam frequência universitária, sendo que 4 eram à data estudantes da Universidade do Porto e 5 tinham concluído ou frequentavam mestrados. Destes, 3 frequentam o mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira na FLUP, o que lhes conferirá habilitações para ensinar português L2.

Entre as expectativas que apresentavam relativamente ao curso de português, as mais mencionadas foram:

1. Desenvolvimento de habilidades de produção oral e escrita;
2. Alargamento de vocabulário;
3. Aperfeiçoamento da pronúncia.

Por outro lado, foi-lhes pedido que também identificassem as suas maiores dificuldades, de que resulta a lista seguinte:

1. Escrita/ leitura;
2. Gramática (tempos verbais; preposições);
3. Oralidade.

Verificou-se ainda que para todos estes sujeitos o português era uma L3 (ver Hammarberg 2001), já que, à exceção da L1, todos tinham tido conhecimento de uma L2 que variava entre o tétum, o bahasa indonésio, o inglês ou o catalão. As L1s variavam entre o quemaq (língua timorense), o espanhol, o vietnamita e o tétum. Esta turma apresentava heterogeneidade a vários níveis, destacando-se a proficiência linguística e o grau de compreensão leitora que, a par da produção escrita, evidenciavam o nível de preparação geral dos sujeitos. Na tabela 1 caracteriza-se a turma 9 do 1º semestre do Curso Anual de Português para Estrangeiros.

Tabela 1: Caracterização da Turma do 1º Semestre

Alunos	Idade	Nacionalidade	Sexo	Profissão	L1	Habilitações	Nível de proficiência à data de início do curso
Belarmina Rebelo Soares	27	timorense	F	tradutora	tétum	licenciatura	C1.1
Ezequiel Hortelano de Marin	23	espanhol	M	estudante	espanhol	licenciatura	C1.2
Nguyen Thi Hai	24	vietnamita	F	estudante	vietnamita	licenciatura	C1.1
Mónica A. de Oliveira	29	venezuelana	F	comunicadora social	espanhol	licenciatura	C2.1
Patricia Rodrigo Zamora	28	espanhola	F	voluntária numa ONG	catalão	mestrado	C1.1
Nora Hesse	23	Alemã	F	estudante	alemão	licenciatura	C1.1
Paulo Henriques	26	timorense	M	Estudante	tokodede	licenciatura	C1.1

1.1.1.2 2º Semestre

Tabela 2: Caracterização da turma do 2º Semestre

Alunos	Idade	Nacionalidade	Sexo	Profissão	Habilitações	Nível de proficiência à data de início do curso
Afonso Lopes da Cruz	60	timorense	M	professor	licenciatura	C1.2
Ana Belen Polo Bolaños	20	espanhola	F	estudante	ensino secundário	C1.2
Belarmina Soares	ver tabela 1					C1.2
Cristina Bianchi Román	35	espanhola	F	Professora de espanhol	mestrado	C1.1
Daniel Casal del Rey Garcia	25	espanhol	M	Ilustrador	licenciatura	C1.2
Ezequiel Hortelano de Marin	ver tabela 1					C2.1
Federica Martini	29	italiana	F	Guia Caves	licenciatura	C1.2
Johanne de Jesus Feiteira e Peito	24	alemã	F	estudante	licenciatura	C1.1
Nguyen Thi Hai	ver tabela 1					C1.1
Liubov Grakhova	36	rusa	F	tradutora	licenciatura	C1.1
Paulo Henriques	ver tabela 1					C1.1
Veronica Johanna Monica Söderman	23	sueca/ finlandesa	F	estudante	ensino secundário	C1.1

A turma 9 do nível C do 2º semestre do ano letivo 2013-2014, cuja docente titular se manteve, era composta por um total de 12 estudantes dos quais 4 transitaram do 1º semestre. Destes, 2 reprovaram e mantiveram-se no nível C1.1 enquanto os restantes transitaram para os níveis C1.2 e C2.1. Dos 8 elementos novos da turma 4 foram colocados no nível C1.2, 4 no nível C1.1, perfazendo um total de 6 sujeitos de nível C1.1, 5 de nível C1.2, e 1 de nível C2.1. Dos 12 integrantes da turma 9, 2 tinham frequentado o nível B do Curso Anual de Português para Estrangeiros na FLUP no semestre anterior, 1 tinham frequentado o nível C no ano letivo anterior e 4 tinham integrado a turma 9 do 1º semestre. Assim, 5 estudantes tinham tido contacto com o português em outros contextos.

As nacionalidades, procedências e idades constataram-se mais variadas do que no 1º semestre. Contavam-se estudantes de nacionalidades timorense (3), vietnamita (1), espanhola (4), alemã (1), italiana (1), russa (1) e finlandesa (1). As idades do grupo variavam entre os 20 e os 60 anos, resultando numa média de 29, 4 anos.

Todos os elementos da turma apresentavam frequência universitária. Destes, uma era estudante de 3º ciclo na FLUP, 5 eram estudantes de 2º ciclo na FLUP, 4 destes no mestrado de Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira e, por último, 6 frequentavam ou tinham concluído uma licenciatura.

Entre as expectativas que registaram à entrada no curso, dá-se conta das mais frequentes:

1. Desenvolvimento de habilidades de escrita;
2. Revisão/ alargamento de conhecimentos de gramática;
3. Aperfeiçoamento da pronúncia;
4. Alargamento de vocabulário.

Verificou-se que as expectativas dos estudantes se mantiveram no essencial, adicionando-se ainda a preocupação com o desenvolvimento de conteúdos gramaticais.

Entre as principais dificuldades apontadas pelos próprios estudantes à entrada no curso, as mais frequentes eram:

1. Gramática (conjuntivo; falta de léxico; preposições);
2. Escrita/ leitura;

3. Oralidade.

Mantiveram-se também as preocupações dos estudantes em relação ao que identificavam ser as suas faltas. Há, no entanto, uma alteração significativa que consiste na troca de lugares entre a gramática e a escrita/ leitura na lista. No 2º semestre, a gramática era a principal causa de apreensão relativamente à progressão no curso. Com efeito, 8 dos 12 estudantes registaram a gramática como dificuldade no uso do português.

Também à semelhança do que se tinha constatado no 1º semestre, para a turma 9 do 2º semestre o português surgia como uma L3. Entre as L2s registadas, contavam-se o tétum, o galego, o francês, o bahasa indonésio, o inglês e o espanhol. Entre as L1s, contavam-se o tokodede, o quemaq o tétum, o vietnamita, o espanhol, o russo, o italiano, o finlandês e o alemão.

1.1.2 Caracterização do grupo de controlo

O grupo de controlo era composto por docentes de português no Curso Anual de Português para Estrangeiros no ano letivo 2013-2014 e por estudantes do 2º ano do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira no mesmo ano letivo, perfazendo um total de 8 sujeitos, 3 do sexo masculino e 5 do sexo feminino.

Pretendeu-se constituir um grupo de controlo que fosse composto por falantes de português L1 por forma a comparar os resultados alcançados pelo grupo experimental com um desempenho previsivelmente superior. Os dois grupos tinham em comum o facto de todos os seus elementos terem frequência universitária, o que presumia habilitações semelhantes.

1.2 Objectivos e Hipóteses

1.2.1 Objectivo geral

Tendo em conta que os aspetos mais apontados como indicadores de dificuldades foram a gramática (conjuntivo; falta de léxico; preposições), a escrita/ leitura, a pronúncia e a falta de vocabulário, optou-se por tratar a leitura em português L2 como forma de

colmatar as mencionadas falhas. Assim, estabeleceu-se o objetivo geral de desenvolver estratégias e atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da competência leitora, com base na convicção dos benefícios do investimento na leitura também como instrumento de superação das dificuldades isoladas pelos estudantes.

1.2.2 Objetivos específicos

Com vista à consecução do objetivo geral do trabalho com os estudantes ao longo dos dois semestres do ano letivo de 2013-2014, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Diagnosticar o nível real de compreensão leitora dos alunos de nível C.
2. Levar os alunos a um controlo gradual do sentido lido através do contínuo questionamento do próprio texto, mas também de si mesmos enquanto leitores.
3. Aumentar o grau de compreensão de sentido não-literal através da inferência de conteúdo e sentido.
4. Dotar os alunos de instrumentos de análise frásica que lhes permitam ter uma imagem mais clara de cada componente do texto.
5. Refletir sobre os processos cognitivos ocorrentes na resposta a questões relacionadas com tarefas da aula.
6. Motivar os estudantes a ler de forma autónoma fora da sala de aula.
7. Contribuir para que os estudantes adquiram ferramentas de escrita, com base nas leituras efetuadas;
8. Contribuir para o enriquecimento do grau de proficiência linguística dos estudantes através do contacto com o registo escrito;
9. Familiarizar os estudantes com a crónica de imprensa como recurso de leitura autónoma;
10. Desenvolver estratégias de ensino vocacionadas para a otimização da compreensão leitora.

1.2.3 Hipóteses de trabalho

1. O aprendente de nível C1 ou C2 já possui um grau de competência leitora que lhe permite ler de forma autónoma;
2. O aprendente de nível C1 ou C2 ainda apresenta a ocorrência de algumas dificuldades relativamente à compreensão de sentido não literal que poderão ser ultrapassadas com recurso a algumas estratégias;
3. O conhecimento dos processos cognitivos que permitem ler e compreender um texto contribuem para a implementação de estratégias de ensino que otimizem a leitura em português L2.

Tendo em conta os objetivos propostos, refletiu-se sobre hipóteses de trabalho baseadas no conhecimento dos elementos registados pelos sujeitos nas fichas de identificação distribuídas no início do curso, nos descritores fornecidos pelo QECRL (Conselho da Europa 2001) e no programa do Curso Anual de Português para Estrangeiros para o nível C1/C2 (ver Anexo 16).

Em primeiro lugar, pressupôs-se que um aprendente de nível C apresenta um nível de competência leitora que lhe permite ter acesso ao sentido não literal de um texto. Também com base nos descritores de compreensão leitora geral do QECRL para o aprendente de nível B2 (nível que precede o C1 e que se supõe ser o de partida para integrar uma turma de nível avançado), partiu-se da assunção de que os sujeitos seriam capazes de “ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma selectiva fontes de referência adequadas”, evidenciando “um amplo vocabulário de leitura”, embora se pudesse verificar “alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes” (Conselho da Europa 2001: 107).

No que respeita à leitura para seleção de informação relevante, o QECRL informa ainda que o aprendente de nível B2 “[é] capaz de percorrer rapidamente um texto longo e complexo, localizando pormenores relevantes”, bem como de “identificar rapidamente o conteúdo e a relevância de novas questões” (p.108). Ao nível da produção escrita geral, partiu-se igualmente dos descritores do QECRL para

assumir que o aprendente de nível B2 “[é] capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes”(Conselho da Europa 2001: 96).

Partiu-se ainda do uso das estratégias descritas na Parte III deste como fatores de otimização da competência leitora em português L2, bem como das suas componentes já descritas na Parte I.

1.3 Material

Com o intuito de obter informação acerca do desempenho dos estudantes da turma 9 do Curso Anual de Português para Estrangeiros no 1º e 2º semestres do ano letivo 2013-2014, optou-se por aplicar dois testes de diagnóstico. Com base em Alderson (1995), um teste de diagnóstico “seek[s] to identify those areas in which a student needs further help” (p. 11), pelo que, no âmbito da leitura, se procurou compreender até que ponto seriam os estudantes capazes de processar duas crónicas de imprensa, uma (“O fato novo do rei” de Manuel António Pina) mais condicionada por marcas de contemporaneidade, como referências à atualidade política ou à situação económica em Portugal e a outra (“Olhar para ontem” de António Lobo Antunes) de pendor mais literário e, consequentemente, mais ambígua. Adaptou-se o primeiro texto de que resultou um teste *cloze* com lacunas de 7 em 7 palavras (ver Anexo 1). O segundo texto funcionou como base para a redação de uma síntese que, de acordo com Koda (2004: 242), implica que o aprendente seja capaz de identificar a relação macroproposicional subjacente ao texto e, portanto, a sua ideia principal.

O objetivo destes testes centrou-se numa tentativa de verificar o nível de compreensão leitora geral dos estudantes, a fim de se proceder à implementação de estratégias que visassem as componentes da leitura que ressaltassem dos testes como menos proficientes. Muito embora um teste desta natureza possa sempre suscitar dúvidas ou reservas em relação aos resultados e às habilidades que, de facto, são testadas, procurou criar-se um instrumento que fornecesse alguma informação sobre a competência leitora dos estudantes. Segundo Alderson (2000), “by designing admittedly imperfect tests, we are then enabled to study the nature of the tests and the abilities that appear to be

being measured by those tests” (p. 2). Por outro lado, “it is only by trying to operationalise our theories and our understandings of the constructs through our assessment instrument that we can explore and develop our understanding” (Alderson 2000: 2). Assim, mesmo tendo em conta algumas limitações na testagem do nível de compreensão leitora dos estudantes (número reduzido de participantes, tempo insuficiente para a testagem com vigilância, composição diferente das turmas de semestre para semestre), tentou lançar-se alguma luz sobre a natureza das dificuldades dos estudantes e identificar a adequação do seu nível real de proficiência aos conteúdos e grau de exigência pressupostos pelo nível C.

1.3.1 Teste *Cloze*

O teste *cloze* (ver Anexo 1) consiste em pedir o preenchimento de lacunas encontradas num texto (Koda 2004: 239; Grabe 2009: 359; Urquhart & Weir 1998: 154). A opção pelo tipo de palavras a omitir depende da intenção do examinador que pode, por exemplo, optar por apagar só preposições ou verbos com o intuito de testar a competência gramatical na leitura.

Segundo Koda (2004: 239) o propósito do *cloze* é analisar as palavras que o sujeito testado escolhe para o lugar das que foram omitidas. A mesma autora refere como vantagens deste teste o facto de ser de fácil execução e verificação por parte do examinador e ainda de apresentar vantagens no diagnóstico de falhas ao nível do processamento sintático-semântico:

To substitute for the blanks, the reader must be sensitive to semantic and syntactic constraints in each local context. Cloze performance, therefore, can be taken as a reasonably accurate gauge of such sensitivity. (Koda 2004: 240)

De facto, também Urquhart e Weir (1998) apresentam a mesma vantagem, expressando algumas reservas quanto à sua validade como instrumento de avaliação da compreensão global do texto: “The focus appears to be on local comprehension at the microlinguistic level rather than global comprehension of ideas encoded by the writer across the text as a whole” (Urquhart & Weir 1998: 157).

No caso dos dois testes *cloze* aplicados à turma 9 do 1º e do 2º semestres, os objetivos eram os seguintes:

1. Diagnosticar habilidades de inferência lexical, semântica e sintática;
2. Testar a competência microproposicional na leitura de um texto completo e coerente;
3. Verificar a operacionalização de habilidades linguísticas em português L2 com vista à sua remediação e alargamento ao longo do semestre;
4. Perceber até que ponto se aproximavam os sujeitos testados dos resultados do grupo de controlo constituído por falantes de português L1;
5. Testar a capacidade de preenchimento de espaços, com palavras escolhidas aleatoriamente, no caso de um texto desconhecido, cujo tema ou autor os sujeitos desconheciam.
6. Verificar até que ponto é relevante o conhecimento prévio (sociocultural, por exemplo) para a compreensão de cariz microproposicional.

A escolha do texto a adaptar recaiu sobre a crónica “O fato novo do rei” de Manuel António Pina por ser um texto curto, recente e eivado de referências culturais, sociais e políticas contemporâneas à sociedade portuguesa. Num primeiro momento, decidiu omitir-se uma a cada cinco palavras e proceder à experiência de pedir a uma parte do grupo de controlo que tentasse completar o texto. Por se ter verificado que se tornava uma tarefa difícil para um falante de português L1, optou-se por reformular o teste e passar a omitir uma palavra apenas a cada sete. Não havia, portanto, o propósito de testar habilidades específicas, mas o objetivo de perceber até que ponto um aprendente de nível avançado de português L2 demonstrava competências de cariz linguístico, pragmático e cultural que lhe permitissem concluir a tarefa.

Diagnosticar o nível de leitura através desta ferramenta é, como notam Grabe (2009: 359) ou Urquhart e Weir (1998: 154), de extrema complexidade. Pôr-se-ia a questão da assunção de um patamar mínimo de respostas corretas para avaliar positivamente os sujeitos. Isso implicaria definir o ideal de leitor para aquele texto, tendo

em conta a tarefa a desempenhar. Não houve, porém, a preocupação de estabelecer níveis ou atribuir notas aos resultados dos sujeitos, mas sim a de estabelecer uma comparação com o desempenho do grupo de controlo. Pese embora o facto de as variáveis presentes, inerentes à variedade de sujeitos tanto do grupo experimental como do grupo de controlo, equivalerem a diferenças inultrapassáveis entre os dois grupos, a comparação é útil para compreender o grau de aproximação dos estudantes de nível avançado do desempenho do grupo de falantes de português L1 na mesma tarefa.

Como desvantagens da utilização deste teste, Koda (2004) refere que não permite compreender as razões pelas quais os sujeitos optam por não preencher alguns dos espaços, como também ocorreu com alguns dos estudantes testados em ambos os semestres. A autora aponta como possíveis motivos a incompreensão de um determinado segmento de texto que pode implicar, por exemplo, mais conhecimento de pendor cultural. Por outro lado, pode ainda acontecer, segundo Koda (2004: 240), que o examinando em face de um espaço consiga executar processamento semântico, acedendo ao significado da palavra pedida, mas do ponto de vista sintático, a mesma palavra pode não fazer funcionar o contexto frásico em que se encontra.

Os sujeitos do grupo experimental foram instados a preencher cada lacuna do texto com a palavra que lhes parecesse mais adequada. A tarefa foi executada em silêncio e individualmente. A examinadora monitorizou apenas o desenrolar da tarefa com o intuito de garantir que todos os intervenientes estavam conscientes do que lhes era pedido.

1.3.2 Teste síntese

O segundo teste (ver Anexo 2) consistia na redação de uma síntese da crónica “Olhar para ontem” de António Lobo Antunes à qual não foi imposto um limite de palavras.

A escolha deste tipo de teste deveu-se à intenção de usar um meio de diagnóstico mais direccionado para a inferência de sentido não literal e para a compreensão do sentido global do texto. Por outro lado, leva os sujeitos a fazer uso de habilidades de escrita e, portanto a refletir de outra forma, mais criativa, sobre o conteúdo do texto lido (ver Emig 1977). Aliás, Koda (2004) destaca que “[w]hen a summary must be written in the target language, the task mandates a much higher level of proficiency than that necessitated for

comprehension” (Koda 2004: 242). A respeito da síntese como meio de avaliação da compreensão leitora, refere que “[t]he virtue of the task lies in its close approximation of real-life activities - that is, communicating the gist of one’s reading” (p. 242), conferindo-lhe assim um carácter de utilidade para a simulação de uma atividade comunicativa frequente, senão por escrito, oralmente. Como vantagens da síntese como ferramenta de avaliação, a mesma estudiosa aponta o facto de o aprendente ser levado a seleccionar a informação relevante que encontra no texto e ainda o facto de ter de identificar o tema principal do mesmo, sem o qual não conseguiria explicar o seu conteúdo (Koda 2004: 242).

Os objetivos da aplicação deste teste foram os que se seguem:

1. Testar habilidades de extração de sentido não literal do texto;
2. Verificar a compreensão macroestrutural do texto;
3. Diagnosticar o grau de compreensão de um texto de pendor literário;
4. Perceber até que ponto um aprendente de nível avançado de português L2 pode seleccionar elementos relevantes de um texto ambíguo e complexo.
5. Verificar se um aprendente de português L2 de nível avançado é capaz de interpretar um texto e recriar as suas ideias principais por escrito de uma forma organizada e cuidada.

No sentido de estabelecer um ponto de comparação com o grupo de controlo, foi pedido aos docentes do Curso Anual de Português para Estrangeiros, bem como aos estudantes do 2º ano do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira que, a partir da mesma crónica lida e sintetizada pelos integrantes do grupo experimental, seleccionassem 5 palavras-chave.

As 5 palavras-chave mais frequentemente indicadas pelo grupo de controlo configuram o que os seus 8 integrantes consideraram ser os conceitos mais relevantes no texto e, por isso, mais denunciadores do seu tema e sentido geral. Procurou-se então verificar se estas 5 palavras-chave constavam dos textos redigidos pelos estudantes.

Pretendeu-se, portanto, através do produto da leitura dos estudantes testados e do

confronto desses resultados com a literatura consultada, estudar processos envolvidos na leitura, em particular da crónica de imprensa, com vista a conduzir o aprendente à superação de obstáculos na extração do seu sentido. Para tanto, importava levar a cabo uma pesquisa acerca das componentes da leitura e das variáveis que podiam influir no desempenho dos estudantes (ver Parte I deste trabalho) e considerar, com base em Alderson (2000), três níveis de compreensão leitora - “literal meaning”, “inferred meanings” e “readers’ critical evaluations of the text” (p.8) -, que, sendo simultâneos e interativos, podem, se for possível ponderá-los separadamente, lançar luz sobre falhas detetadas nos resultados dos testes aplicados.

1.4 Procedimentos

Os testes decorreram na FLUP nas mesmas salas de aula onde os estudantes tinham assistido a parte de uma unidade letiva lecionada pela docente titular. Reservou-se uma parte dos 120 minutos de duração da unidade letiva para a realização dos testes, tendo-se verificado, especialmente no 1º semestre, que o tempo alocado a esta tarefa era diminuto, razão pela qual foi necessário permitir que 3 estudantes da turma do 1º semestre concluíssem os testes fora do espaço da aula de português. Isto deveu-se à extrema dificuldade que esses estudantes encontraram na resolução dos testes. Ao longo da monitorização da sua realização foi possível constatar que vários estudantes se mostravam desorientados na leitura e que, efetivamente, não conseguiam compreender o que liam.

No 2º semestre, tentou evitar-se que a situação se repetisse, tendo a docente titular destinado o tempo de uma unidade letiva (120 minutos) à realização dos testes. Mesmo assim, houve a necessidade de permitir que um dos estudantes finalizasse a redação da síntese da crónica “Olhar para ontem” de António Lobo Antunes de forma não vigiada. Pressupôs-se que os estudantes que realizaram parte das provas fora do espaço da aula o fizessem nas mesmas condições que tinham encontrado, isto, é, sem acesso ao texto original, no caso da crónica “O fato novo do rei” que consistia num exercício lacunar, e sem auxílio de dicionário no caso da redação da síntese da crónica “Olhar para ontem”. Os resultados mostram que há algumas reservas quanto ao produto dos testes de 2

estudantes, que se revelam muito acima do que a média do grupo de controlo demonstra (ver tabela 5).

Embora não se tenha limitado o tempo que cada estudante demorou na resolução dos testes, o tempo gasto na execução das tarefas superou bastante o esperado, tendo-se verificado a necessidade de permitir a conclusão de partes fora da aula. Teria sido interessante registar o tempo consumido por cada sujeito na realização de cada tarefa com vista à comparação com o tempo dispendido tanto pelo grupo de controlo, como pelos mesmos estudantes no fim do ano letivo.

1.4.1 Primeiro momento de aplicação dos testes: fase de diagnóstico

Num primeiro momento foram testados 6 dos 7 sujeitos (uma das estudantes recusou fazer os testes) que integravam a turma 9 do 1º semestre de 2013-2014 e 7 (4 já tinham realizado os testes no 1º semestre e 1 faltou à aula em questão) dos 12 estudantes da turma 9 do 2º semestre do mesmo ano letivo.

Foi indicado a todos que preenchessem o primeiro teste, o *cloze*, com recurso a uma palavra por espaço. Deveriam escolher a palavra que lhe parecesse mais adequada.

Em seguida, pediu-se aos estudantes que lessem a crónica “Olhar para ontem” de António Lobo Antunes e redigissem uma síntese do que tinham lido.

Ambos os testes foram realizados em suporte de papel.

1.4.2 Segundo momento de aplicação dos testes: repetição

O teste *cloze* foi repetido no fim do 2º semestre de 2013-2014, tendo sido realizado por 7 dos 13 sujeitos que o tinham resolvido na fase de diagnóstico, uma vez que 6 destes não compareceram à aula.

A síntese da crónica “Olhar para ontem” foi repetida apenas no 1º semestre por 4 sujeitos no seguimento da regência 1 que incidia sobre o mesmo texto. Fez-se a repetição deste teste com o intuito de comparar o desempenho dos estudantes na redação da síntese sem que esta tivesse sido objeto de tratamento na aula com o desempenho após 120 minutos dedicados à leitura da mesma crónica.

O número de sujeitos que realizou os testes nos dois momentos variou devido às

ausências e à alteração na composição da turma no 2º semestre, para o qual seguiram apenas 4 estudantes do 1º semestre.

1.5 Resultados

1.5.1 Cloze

Na tabela 3, comparou-se o número de respostas corretas, aceitáveis e incorretas entre o grupo experimental e o grupo de controlo. Como certas consideraram-se as respostas que coincidiam com o original, como aceitáveis consideraram-se palavras que permitiam que a frase funcionasse do ponto de vista estrutural e mantivesse o significado. As respostas incorretas são as que não se enquadram em nenhum dos dois parâmetros anteriores.

Apresentam-se, na tabela 3, os resultados para os quais houve uma associação significativa entre o grupo e a frequência de respostas registadas em algumas lacunas.

Tabela 3: Percentagem de palavras corretas, aceitáveis e incorretas com significância por grupo.

		Grupo		χ^2 p
		Experimental	Controlo	
Palavra 2 “nem”	correto	41,7%	58,3%	$\chi^2 (1) = 4,863$, p = 0,027
	aceitável	---	---	
	incorreto	88,9%	11,1%	
Palavra 4 “de”	correto	38,5%	61,5%	$\chi^2 (1) = 7,953$, p = 0,005
	aceitável	---	---	
	incorreto	100%	0,0%	
Palavra 6 “descobrir”	correto	66,7%	33,3%	$\chi^2 (2) = 9,268$, p = 0,010
	aceitável	30,0%	70,0%	
	incorreto	100%	0,0%	
Palavra 7 “pública”	correto	16,7%	83,3%	$\chi^2 (2) = 7,347$, p = 0,025
	aceitável	81,8%	18,2%	
	incorreto	75,0%	25,0%	
Palavra 9 “então”	correto	30,0%	70,0%	$\chi^2 (2) = 8,915$, p = 0,012
	aceitável	75,0%	25,0%	
	incorreto	100%	0,0%	
Palavra 10 “gastador”	correto	0,0%	100%	$\chi^2 (2) = 8,029$, p = 0,018
	aceitável	---	100%	
	incorreto	76,5%	23,5%	
Palavra 11 “bom”	correto	40,0%	60,0%	$\chi^2 (1) = 3,884$, p = 0,049
	aceitável	---	---	
	incorreto	81,8%	18,2%	
Palavra 14 “facilitando”	correto	100%	0,0%	$\chi^2 (2) = 10,549$, p = 0,005
	aceitável	22,2%	77,8%	
	incorreto	90,9%	9,1%	
Palavra 21	correto	41,7%	58,3%	$\chi^2 (1) = 4,863$, p = 0,027

“não”	aceitável	--	--	
	incorreto	88,9%	11,1%	
Palavra 24 “a”	correto	33,3%	66,7%	$\chi^2 (2) = 6,159$, $p = 0,046$
	aceitável	75,0%	25,0%	
	incorreto	100%	0,0%	
Palavra 29 “de”	correto	27,3%	72,7%	$\chi^2 (1) = 11,748$, $p = 0,001$
	aceitável	---	---	
	incorreto	100%	0,0%	

Em seguida, na tabela 4, compara-se o número de palavras corretas, aceitáveis e incorretas tendo em conta as dificuldades de desempenho geral em língua portuguesa que os sujeitos do grupo experimental identificaram numa ficha de identificação preenchida à entrada no curso (ver anexo 13).

Tabela 4: Percentagem de palavras corretas, aceitáveis e incorretas com significância por dificuldade diagnosticada pelos sujeitos.

		Grupo Experimental			χ^2 p
		Escrita	Oralidade	Gramática	
Palavra 5 “que”	correto	16,7%	66,7%	16,7%	$\chi^2 (2) = 6,133$, $p = 0,047$
	aceitável	---	---	---	
	incorreto	33,3%	0,0%	66,7%	
Palavra 6 “descobrir”	correto	100%	0,0%	0,0%	$\chi^2 (4) = 10,875$, $p = 0,028$
	aceitável	0,0%	100%	0,0%	
	incorreto	25,0%	12,5%	62,5%	
Palavra 11 “bom”	correto	0,0%	100%	0,0%	$\chi^2 (2) = 8,000$, $p = 0,018$
	aceitável	---	---	---	
	incorreto	33,3%	11,1%	55,6%	
Palavra 12 “assim”	correto	0,0%	66,7%	33,3%	$\chi^2 (2) = 7,200$, $p = 0,027$
	aceitável	---	---	---	
	incorreto	50,0%	0,0%	50,0%	
Palavra 25 “que”	correto	16,7%	66,7%	16,7%	$\chi^2 (2) = 6,133$, $p = 0,047$
	aceitável	---	---	---	
	incorreto	33,3%	0,0%	66,7%	

Finalmente, na tabela 5, comparam-se o número de respostas corretas, aceitáveis e incorretas dadas pelos 7 sujeitos que realizaram o teste no primeiro e no segundo momentos de aplicação. Fez-se uma comparação através do teste de McNemar para medidas repetidas, não se tendo os resultados mostrado estatisticamente significativos para nenhuma das palavras.

Tabela 5: Comparação entre o 1º momento (D) e o 2º momento (R) de aplicação do *cloze*

[illegible]

Legenda: D: Diagnóstico; R: Repetição; P: Palavra; 1: Resposta Correta; 2: Resposta Aceitável; 3: Resposta Incorreta

1.5.2 Síntese

Das palavras-chave selecionadas do texto pelo grupo de controlo, as 5 mais referidas foram cansaço/ cansados, tédio, amor/ amar, distância/ distanciado e silêncio. Na tabela 6 verifica-se a ocorrência das mesmas palavras no 1º momento de testagem e no 2º momento, no caso dos estudantes que realizaram a segunda síntese depois da aula dedicada à crónica usada no teste.

Tabela 6: Comparação entre as palavras-chave incluídas pelo grupo experimental na primeira e na segunda sínteses

sujeitos	Palavras-chave usadas por cada sujeito do grupo experimental no 1º momento de testagem					Palavras-chave usadas por cada sujeito do grupo experimental no 2º momento de testagem				
	cansaço	amor	distância	tédio	silêncio	cansaço	amor	distância	tédio	silêncio
1	0	1	0	0	0					
2	0	1	0	0	0					
3	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
4	1	1	0	0	0					
5	0	0	0	0	0					
6	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
7	0	1	0	1	0					
8	--	--	--	--	--	0	0	1	0	0
9	0	1	0	0	0					
10	1	0	0	0	0					
11	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
12	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
13	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0

Legenda: 0=não inclui; 1=inclui

2. Discussão dos resultados

Apesar de não se extraírem resultados relevantes do ponto de vista estatístico, observam-se alguns dados que se podem afigurar interessantes do ponto de vista explicativo das diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo ou entre o primeiro e o segundo momentos da aplicação dos testes. Pode ainda obter-se informação relativa ao tipo de respostas incorretas dadas ou até do grau de evolução apresentado por alguns sujeitos, analisando-se os resultados de forma individual.

No que respeita à comparação de respostas corretas, aceitáveis e incorretas, percebe-se que o grupo de controlo e o grupo experimental apresentam maiores discrepâncias no preenchimento de 11 lacunas. Destas, 6 correspondem a palavras de cujo sentido o texto depende e as outras 5 cuja função se encontra ao nível estrutural do texto, por exemplo, conjunções ou preposições. Isto pode significar que de ambos os pontos de vista os sujeitos não sentiram facilidade em resolver o teste. Das palavras que conferem conteúdo ao texto, só uma apresenta um cariz marcadamente sociocultural (“gastador”), não sendo também uma daquelas em que o grupo de controlo mais coincidiu com o texto original. Apesar disso, este grupo apresentou sempre possibilidades aceitáveis dentro do contexto, o que não sucedeu no caso do grupo experimental. Também é de realçar que o grupo de controlo tenha, em geral, produzido respostas viáveis, ainda que não fossem sempre as mesmas do texto original, enquanto os elementos do grupo experimental raras vezes conseguiram o mesmo. À exceção da palavra 7 (“pública”), para a qual mais sujeitos do grupo experimental produziram uma alternativa, todas as outras apresentam uma incidência muito menor ou mesmo inexistente de palavras cujo sentido é equivalente às corretas.

Seria expectável, de acordo com o QECRL (ver ponto 8 deste trabalho), que um aprendente de nível C1 ou C2 se aproximasse mais do nível de proficiência de um falante de português L1.

Uma das falhas observadas de entre as 11 palavras mais significativas é a palavra 29 (“de”) que é parte integrante da locução preposicional “depois de” que se pode considerar comum e, presumivelmente, abordada em níveis iniciais de contacto com o português L2. Também a falta de respostas corretas na palavra 2 (“nem”) faz supor que os sujeitos não identificaram a necessidade de inserir um elemento linguístico que justificasse o uso do presente do conjuntivo no âmbito de uma expressão de opinião.

De facto, quando se cruzam os dados relativos às tabelas 3 e 4, verifica-se que o autodiagnóstico feito pelos sujeitos no que se refere às dificuldades mais sentidas à entrada no curso se revela verdadeiro, isto é, a consciência de falhas ao nível da gramática por parte dos estudantes vai ao encontro dos dados significativos calculados acima. As palavras incorretas estão relacionadas com as dificuldades sentidas no âmbito do conhecimento do funcionamento da língua. É interessante verificar que talvez os

efeitos desta dificuldade se reflitam no processamento sintático. A tabela 3 apresenta apenas 5 palavras com relevância estatística na sua relação com as dificuldades apontadas pelos sujeitos. Mas destas 5, as palavras 5 e 25 são conjunções subordinativas integrantes. Seria de esperar que estudantes de nível C1 ou C2 identificassem a necessidade da colocação da conjunção “que” quando antecedida de “ouve dizer” e “demonstrando”. No entanto, entre as expressões mencionadas e a ocorrência da conjunção, existem, em ambos os casos, sintagmas nominais que funcionam como modificadores verbais e que tornam as frases em que surgem mais complexas e menos claras, apesar de surgirem entre vírgulas. Talvez se explique esta falha pela falta de contacto anterior por parte dos estudantes com a frase complexa e com um registo escrito mais elevado (ver secção 5.2 da Parte I deste trabalho).

Por outro lado, a falta de produção de alternativas viáveis às palavras originais do texto pode denotar um problema ao nível das habilidades de literacia (ver ponto 7 deste trabalho). Através da tabela 3, pode confirmar-se que o grupo de controlo é bastante mais eficiente no uso de palavras que, não correspondendo às corretas, não impedem a compreensão nem alteram o funcionamento da frase. Seria interessante perceber se os sujeitos não identificam a classe da palavra que lhes é pedida pelo contexto ou se, pelo contrário, compreendem a sua função e identificam a sua classe, mas não encontram uma forma de resolver o problema. Poderia, portanto, ser relevante que se fizesse um estudo que não fosse só comparativo dos dois grupos envolvidos, mas da natureza das respostas erradas que o grupo experimental regista.

Pela tabela 5 pode perceber-se se os sujeitos mantêm, regra geral, o mesmo desempenho no primeiro e no segundo momentos da aplicação do teste *cloze* ou se se observa alguma evolução. Muito embora não haja resultados estatisticamente significativos, pode constatar-se que, dos 7 sujeitos que realizaram o teste *cloze* nos seus dois momentos de aplicação, 5 apresentaram resultados melhores no segundo momento, evidenciando assim algum progresso na compreensão do texto. O sujeito 8 produziu mais 8 respostas corretas do que no primeiro momento, os sujeitos 1 e 2 apresentaram 5 respostas corretas adicionais, enquanto os sujeitos 5 e 6 forneceram mais 3 e 4 respostas corretas respetivamente. É curioso constatar que o sujeito 8, um dos estudantes que não transitou de nível do 1º para o 2º semestre, é o que apresenta resultados mais expressivos.

Importa acrescentar que este sujeito revelou no inquérito acerca de hábitos de leitura que não lia por hábito, não tinha livros em casa, à exceção de alguns infantis, e que não gostava particularmente de ler. Demonstrou, ao longo de todo o ano, dificuldades extremas ao nível da leitura e da escrita, observando-se, no entanto, uma crescente motivação sobretudo na participação ativa ao longo das aulas de leitura. O segundo sujeito que demonstra resultados melhores, o 6, encontra-se do lado oposto ao do sujeito 8 no âmbito da avaliação no curso e também no que se refere à facilidade na leitura em português L2. Ao contrário do sujeito 8, o 6 afirmou ler por hábito, tendo até tido contacto com a literatura portuguesa. Enquanto o sujeito 8 parte de uma L1 de matriz asiática, o 6 vem de uma matriz latina, o que poderia explicar o seu relativo conforto na leitura. No entanto, ambos mostram uma evolução interessante do primeiro para o segundo momento de testagem. Ambos os estudantes frequentaram o curso ao longo dos dois semestres, o que também pode ter tido um impacto mais forte na sua evolução.

No que se refere aos resultados do teste síntese, verifica-se que não há uma evolução expressiva do 1º para o 2º momentos de aplicação. Poucos sujeitos repetiram o teste, o que fez com que a amostra se tornasse ainda mais reduzida, impedindo qualquer análise estatística. Dos 5 sujeitos que realizaram a síntese após a regência 1, só 2 usam mais uma palavra-chave do que no 1º momento de testagem, tendo um dos sujeitos regredido de duas palavras para apenas uma.

Regista-se, no entanto, uma abordagem melhor ao texto, isto é, no 1º momento de aplicação do teste síntese, os estudantes demonstram mais dificuldades em resumir a ideia principal do texto. Por outro lado, depois da aula dedicada a esta crónica, as sínteses dos estudantes mostravam-se mais organizadas e mais objetivas no que se refere à ideia principal.

Talvez fosse relevante aplicar este teste com amostras significativas a fim de perceber se, efetivamente, a participação numa unidade letiva com as características da 1ª aula da regência 1 (ver Parte III deste trabalho) pode influir na capacidade de leitura expedita e na extração da ideia principal de um texto complexo, bem como usá-la na redação de uma síntese.

Tendo em mente as características dos estudantes de ambos os semestres de 2013-2014 e dos textos escolhidos, tentou implementar-se uma série de estratégias que os conduzissem a uma leitura mais fluente. As crónicas foram selecionadas com base nos conteúdos programáticos definidos pela FLUP (ver Anexo 16) e pretendeu-se, com base nos materiais produzidos, aprofundar e desenvolver a competência leitora dos estudantes.

Tendo-se verificado através dos testes, que ambas as turmas 9 evidenciavam dificuldades a vários níveis, optou-se por trabalhar também, na medida do possível, a competência linguística por se considerar que sem esse trabalho não seria possível alcançar muitos dos objetivos específicos das atividades de leitura propostas. Partiu-se igualmente da assunção de que uma aula de leitura é um momento de uso da língua em todos os seus aspetos, portanto, sempre que se observou a ocorrência de erros, a aula direcionou-se para a sua remediação, frequentemente com prejuízo do tempo alocado às tarefas mais diretamente relacionadas com a leitura. Considerou-se, no entanto, que seria sempre preferível construir conhecimento novo sobre uma base mais sólida, entendendo-se proceder à revisão de conteúdos gramaticais, por exemplo, que se pressupunham consolidados. Investiu-se, igualmente, de forma considerável na correção conjunta de respostas a questões de compreensão leitora depois de se diagnosticar uma enorme dificuldade na exposição de ideias por parte da maioria dos estudantes quando lhe era pedido que, de forma clara e sucinta, respondessem a questões acerca do que liam.

Assim, a Parte III deste trabalho incide sobre a transposição da teoria que lhe serve de fundamentação para a prática letiva. As atividades e a ordem pela qual foram propostas aos estudantes tiveram em conta a observação do seu desempenho quer nas aulas quer nos testes de diagnóstico e visavam facilitar o seu acesso à camada de sentido não literal das crónicas escolhidas.

PARTE III – Leitura em L2: dos obstáculos às estratégias de superação

1. Unidades letivas lecionadas na turma 9 (1º e 2º semestre) do Curso Anual de Português para Estrangeiros no ano letivo 2013-2014.

Tendo em vista os objetivos específicos propostos anteriormente (ver Parte II deste relatório), procedeu-se à planificação das unidades letivas que se seguem. A cada unidade letiva ou didática corresponderam sempre uma ou mais crónicas, tendo cada uma destas originado o estabelecimento de objetivos específicos e estratégias que derivaram das suas características. As crónicas de António Lobo Antunes, pela estrutura, conteúdo proposicional e especificidades sintáticas levaram a que se experimentasse implementar a leitura por grupos de sentido (Pinto 1994), a ordenação de excertos ou a identificação de mecanismos de coesão e coerência. A crónica de José Saramago, pelo conteúdo proposicional, conduziu à discussão do tema e consequente exploração do vocabulário. Houve, porém, a preocupação de incluir em todas as unidades letivas alguma reflexão e revisão de itens gramaticais que, a propósito da leitura de cada texto, surgiam naturalmente e iam ao encontro das expectativas enunciadas pelos estudantes (ver anexo 13).

Em suma, tentou implementar-se estratégias que levassem os estudantes à reflexão acerca do texto tanto na sua vertente mais superficial, como no aspeto mais interpretativo. Com a primeira, procurou alargar-se o conhecimento linguístico dos estudantes, enquanto com a segunda se tentou desenvolver habilidades de índole inferencial. Para tanto, intentou-se sempre partir do conhecimento evidenciado pelos sujeitos com vista à sua elevação a um patamar superior de uma maneira independente e autocrítica.

1.1 A crónica

A escolha da crónica como tipo de texto a tratar baseou-se em algumas razões que se prendiam sobretudo com a vontade de trabalhar o texto literário na aula de português L2. A implementação da leitura extensiva de um romance teria sido com alguma probabilidade uma opção a considerar, não fosse o estágio centrado em apenas três unidades didáticas distribuídas por 2 semestres a que corresponderam 2 turmas diferentes

(embora 4 estudantes tivessem seguido o curso nos dois semestres). Posta de parte esta possibilidade, a opção de tratar a crónica de imprensa prendeu-se com o facto de ser um texto híbrido, de cariz narrativo, por vezes ficcional que, de acordo com Reis e Lopes (1994: 88), “por ter nascido influenciada por (...) estratégias discursivas, como as que regem o folhetim e a epistolografia”, apresenta destes dois tipos de texto características que lhe conferem um tom “interpelativo, dialogante, ensaístico e também narrativo, ficcionalizante” (p. 89). O seu cariz temporário, dependente, em muitos casos, do momento (cultural, social) em que foi escrita também a torna um texto de relevo a abordar na aula de leitura de português L2, na medida em que se configura como a fixação de um momento histórico, como, a título de exemplo, se pode dizer de “Ir e voltar” de José Saramago, escrita por alturas do fim do regime ditatorial português, ou de “O meu lugar” de José Luís Peixoto, por ser tão marcadamente um texto que reflete a o mundo globalizado em que vivemos. Por outro lado, as crónicas de António Lobo Antunes e a de Maria Judite de Carvalho caracterizam-se por um pendor ficcional e narrativo, menos marcado pela temporalidade e mais pejado de subjetividade (ver Reis e Lopes 1994: 89), o que permitiu discutí-las a um nível mais abstrato e menos quotidiano com os estudantes. Com efeito, foi ainda possível fazer corresponder crónicas atuais publicadas em 2014, como as de Lobo Antunes, a quadros de Edward Hopper, pintados entre 1926 e 1958. Assim, a flexibilidade que a crónica oferece em termos de ensino de português L2 pode ser vista como uma enorme vantagem na discussão de temas tão variados como o passado histórico de Portugal ou o isolamento decorrente da vida moderna ocidental.

Por outro lado, as crónicas escolhidas debruçavam-se sobre temas que naturalmente são sugestivos de opiniões diferentes ou contrastantes, facto que suscitou algumas das conversas mais vivas entre os elementos da turma do 2º semestre. Esperava-se que a subjetividade de alguns temas contribuísse de uma maneira decisiva para envolver todos os estudantes na leitura e discussão dos textos, o que parece ter-se verificado à luz do gráfico 1 (ver Anexo 3). Todavia, a crónica de Saramago configurou-se também como uma oportunidade valiosa para aprender sobre factos históricos portugueses, como os Descobrimentos, discutir a sua importância para a identidade nacional, rever algumas características do regime salazarista, esclarecer dúvidas acerca

do 25 de Abril (que seria depois tratado mais aprofundadamente por outro membro do núcleo de estágio) e debater a importância de resgatar alguma verdade histórica, perdida ao longo das ditaduras, para uma possível recriação do imaginário nacional português, como Saramago preconizava na crónica. Como realça Grabe (2009: 338), “[s]ustained content and reading instruction (...) provides opportunities for the development of various language skills and resources”, de entre os quais se pode seleccionar “(b) motivational learning experiences; (c) strategic responses to complex tasks; (d) greater choices in reading materials; (e) matching growing reading skills with more challenging tasks” (p: 338).

Pelos motivos já referidos, pode dizer-se que a escolha da crónica, com características variadas, se afigurou adequada e, embora os estudantes exprimissem sempre algumas reservas relativamente ao grau de dificuldade que os textos apresentavam, foi possível, através delas, também veicular conteúdo, objetivo incontornável da leitura.

1.2 A importância de definir objetivos, estratégias e atividades.

Nuttal (2000) atribui ao professor de leitura em L2 a responsabilidade de preparar o aprendiz para a leitura autónoma (p.37) a par do apoio na procura das origens das suas dificuldades e consequentemente ao incentivo para as superar (p. 64). Considerando-se a leitura autónoma como objetivo geral da aula de leitura, é necessário equacionar as melhores formas de o atingir. Se não residem dúvidas acerca da complexidade de processamento que encerra o ato de ler em português L2 (ver Parte I deste trabalho), a missão de tirar partido do conhecimento desses processos prende-se também com questões metodológicas que cabe ao professor ponderar.

Ao definir o professor como um tutor, Bruner (1966) atribui-lhe a tarefa de estabelecer objetivos e apoiar-se em estratégias que lhe permitam atingí-los. De uma maneira geral, o conceito de instrução através da sucessiva elevação de patamares de dificuldade, ou “scaffolding” (Wood *et al.* 1976), implica que o tutor antevêja dificuldades, preveja soluções, defina metas progressivas e aponte para objetivos específicos. Este é um tipo de pensamento estratégico que, não só auxilia na tarefa de

tratar uma aula como uma sequência com sentido, como se configura uma ferramenta valiosa na prática letiva quando muito do que se prevê na fase de planificação nem sempre se desenrola como se espera. Assim, encarar uma unidade letiva como uma sequência, como preconiza Bruner (1966), significa que a ordem e a forma que assumem os conteúdos abordados afeta o grau de dificuldade que sente o aprendiz quando se confronta com os mesmos (p. 49). Por outro lado, é importante que se definam objetivos claros a cada tarefa, o que levará o estudante à tentativa de os atingir. Trata-se, no fundo, de encarar a aula como um ciclo de desafios que se colocam progressivamente ao aprendiz. Ainda segundo Bruner (1966), a exposição a este método de instrução conduz a uma progressiva atitude de otimização de técnicas na obtenção e autocorreção (p. 52), possivelmente desembocando no desenvolvimento de habilidades de literacia (ver Stanovich 2000).

Com base em Bruner (1966), “one must take into account the issues of predisposition, structure, sequence, and reinforcement in preparing curriculum materials” (Bruner 1966: 70). De facto, da ponderação destes fatores dependeu a construção das estratégias adotadas e descritas abaixo para abordar os textos escolhidos, não esquecendo as especificidades que cada crónica encerra e as variáveis inerentes aos estudantes. A seleção de textos e a conceção de atividades com vista à compreensão dos textos, a par da escolha da ordem pela qual as tarefas se sucedem ao longo da aula fazem parte do pensamento estratégico adotado para conceber materiais e atividades ao longo do ano letivo 2013-2014.

Ao preconizarem a leitura autónoma como objetivo primordial da aula de leitura, Urquhart e Weir (1998: 181) abordam a importância de auxiliar o aprendiz a monitorizar a leitura. Apontam estratégias de pré-leitura (planeamento e predição), leitura (monitorização e auto-questionamento) e pós-leitura (avaliação) (p. 183). Este modelo foi adotado na conceção e implementação das aulas descritas abaixo por derivar naturalmente do conhecimento dos processos cognitivos que dão lugar à leitura. Este conhecimento, de acordo com Urquhart e Weir (1988), auxilia o professor a “incorporate classroom activities which encourage L2 readers to use appropriate combinations of (...) strategies in reading for different purposes” (Urquhart e Weir 1998: 188). Não se trata, portanto de instruir o aprendiz no sentido de usar uma ou outra estratégia, mas de tirar

o máximo partido do conhecimento de estratégias automáticas e naturalmente construídas ao longo da vida, no caso do aprendente adulto, para a otimização das tarefas propostas, a consecução dos objetivos estabelecidos tendo em conta as circunstâncias da aula e a motivação para a leitura autónoma.

Deste conhecimento, tendo em conta o que postulam autores como Urquhart e Weir (1998), Koda (2004), Grabe (2009) ou Bernhardt (1998), resultaram por um lado a tripartição das aulas de leitura em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A primeira como oportunidade de uso de estratégias de pendore inferencial e processamento conceptual descendente, a segunda para instar ao processamento ascendente, ao autoquestionamento e à auto e heteromonitorização e última com o fim de usar e consolidar a informação proveniente das duas anteriores. Esta triangulação não implica que este tipo de processamento seja executado de forma estanque ou sequencial, significando, pelo contrário, que, apesar de se desenrolar de forma interativa e compensatória (ver Stanovich 2000), o docente deve variar o tipo de estratégias adotadas consoante os objetivos estabelecidos a cada momento da aula. Urquhart e Weir (1998: 201-223) dão vários exemplos de estratégias ao dispor do docente tendo em vista objetivos diferentes. A título de exemplo, os mesmos autores mencionam “[i]nterventions designed to build or activate background knowledge” (Urquhart & Weir 1998: 207) de entre as quais se pode destacar algumas implementadas na turma 9 do Curso Anual de Português para Estrangeiros, como “[m]aking predictions before reading and confirming them during and after reading” (p. 208), a construção de uma “schematic representation of a text” (p. 209) ou “recognizing text organization” (p. 209).

No ponto 1.2, as tabelas 7, 8, 9 e 10 descrevem os objetivos estabelecidos para cada atividade proposta nas aulas de ambos os semestres de 2013-2014, bem como as estratégias que subjazeram à sua conceção. Mais adiante, o ponto 1.3 isola uma opção metodológica baseada em Bruner (1966, 1996) e o ponto 1.4 descreve a operacionalização da tripartição da aula de leitura.

1.3 Objetivos específicos, estratégias adotadas e atividades implementadas

1.3.1 Regência Zero: “O meu Lugar” de José Luís Peixoto

Tabela 7: Regência Zero – objetivos, estratégias e atividades

Objetivos específicos	Estratégias	Atividades
- encontrar ligações entre macroproposições; - negociar a ordem mais adequada do texto com os colegas de turma, justificando pontos de vista com evidências do texto; - Promover a correspondência grafofonêmica.	- levar os estudantes à identificação e seleção informal de mecanismos de coesão e coerência; - fomentar a consciência grafo-fonêmica; - conduzir os estudantes ao longo da leitura fragmentada do texto, levando-os a questionar a sua ordem;	1. Antecipar do título da crônica.
		2. Ler silenciosamente um excerto da crônica;
		3. Ordenar o texto;
		4. Ler em voz alta;
- tomar consciência das semelhanças e diferenças entre	- Solicitar a recuperação das hipóteses formuladas antes e correção, quando necessário.	5. Discutir a ordem mais indicada dos segmentos do texto;
		6. Ler silenciosamente o texto completo e ordenado e comparar o seu título com as hipóteses anteriores (passo 1 da aula);
- responder a questões relacionadas com o conteúdo proposicional do texto.	- Leitura cuidada do texto; - Seleção de informação relevante.	7. Responder a um questionário sobre o texto;
- identificar e substituir léxico e estruturas sintagmáticas por outras equivalentes.	- reflexão sobre o conteúdo microproposicional do texto; - uso de léxico alternativo.	8. Parafrasear sintagmas ou frases retirados do texto.
- identificar estruturas gramaticais e a sua função na frase ou sintagma, bem como substituí-las por outras sem prejuízo de sentido; - facilitar a compreensão conceptual do texto.	- ativação de conhecimento metalinguístico; - manipulação de elementos gramaticais com vista a manter o sentido da frase/ sintagma.	9. Reformular frases ou sintagmas retirados do texto sem alterar o seu sentido.
	- criar uma oportunidade de elevação de conhecimento a um patamar superior de conhecimento;	10. Correção conjunta com recurso ao quadro.
	- registar as respostas dos estudantes no quadro; - assinalar a quantidade ou o tipo de erros encontrados; - pedir à turma que tente corrigir ou reformular, pedindo sugestões a todos até alcançar a resposta mais completa possível. - apoiar os estudantes na procura de soluções para os erros	

	encontrados por meio de questões norteadoras. - fomentar a motivação para a participação em atividades de melhoria.	
- tomar consciência dos erros analisados; - adotar uma atitude de questionamento aquando da resolução de problemas; - discutir soluções com os colegas; - quando possível, refletir sobre a origem dos erros (possível influência da L1 ou outras L2s).	- criar uma oportunidade de elevação de conhecimento a um patamar superior de conhecimento; - registar as respostas dos estudantes no quadro; - assinalar a quantidade ou o tipo de erros encontrados; - pedir à turma que tente corrigir ou reformular, pedindo sugestões a todos até alcançar a resposta mais completa possível.	11. Caracterizar o lugar de origem com recurso a 5 palavras-chave que foram inseridas na aplicação já utilizada para produzir a primeira nuvem de palavras da aula;
- sintetizar o conceito geográfico e emocional de “lugar” em 5 palavras-chave; - usar as 5 palavras-chave mais frequentes como linha condutora de sentido na redação de um texto; - reler e repescar léxico e estruturas do texto lido na aula como base para a construção de um texto próprio.	- apoiar os estudantes na procura de soluções para os erros encontrados por meio de questões norteadoras. - fomentar a motivação para a participação em atividades de melhoria.	12. A partir das palavras-chave selecionadas pela aplicação, redigir uma composição subordinada ao tema “O meu lugar”.

1.3.2 Regência 1: “Olhar para ontem” de António Lobo Antunes

Tabela 8: Regência 1 – objetivos, estratégias e atividades

Objetivos específicos	Estratégias	Atividades
1ª Unidade Letiva		
- Discutir o vídeo em análise; - Dar opinião fundamentada sobre o mesmo; - Antecipar o conteúdo da canção que corresponde ao vídeo;	- Levar os alunos a especular acerca do conteúdo do vídeo. - Incentivar a turma a verbalizar pensamento durante o visionamento com o propósito de guiar e questionar a análise em curso; - Colocar algumas questões ao longo do vídeo com vista a problematizar a situação em discussão. - Levar os alunos a especular sobre as causas e consequências de ambos os casos de separação retratados na canção e no texto.	1. Visionamento de um vídeo sem som (parte da canção “Depois”)

- Considerar mais do que uma interpretação para o material em análise; - Preparar o ambiente cognitivo mais adequado à leitura da crónica “Olhar para ontem”;	- conduzir os alunos na interpretação da canção e do texto; - levar os estudantes a refletir acerca do teor contrastante do vídeo e da canção;	2. Audição de a canção “Depois” de Marisa Monte.
- identificação de léxico do PB em contraste com o equivalente em PE;	- levar os estudantes à identificação de palavras ou expressões falsas ao longo da audição da canção com vista a uma revisão de diferenças e semelhanças lexicais entre o PB e PE.	3. Identificação de palavras falsas (PE) na letra da canção e substituição pelas corretas (PB);
- estabelecer pontos de contacto entre a canção explorada e o título do texto e o seu possível conteúdo;	- levar os estudantes a refletir sobre os dois momentos que o título da canção e o título da crónica invocam (“Depois” e “Olhar para ontem”); - Instalar um determinado ambiente cognitivo que propicie a leitura conceptual do texto.	4. Especulação em torno dos títulos da canção e do texto.
- aperceber-se da existência de pausas não assinaladas por pontuação na frase; - tomar consciência da existência de grupos de sentido através da leitura monitorizada.	- fomentar a consciência grafo-fonémica; - chamar a atenção para as pausas naturais ao longo da leitura	5. Leitura do texto em voz alta;
- manipular com mais à vontade a organização sintática em português; - processar frases complexas de forma monitorizada quando estas são confusas; - Tomar consciência da organização frásica em português e das suas várias possibilidades.	- através de um exemplo retirado do texto, chamar a atenção dos estudantes para o verbo-núcleo da frase e para a relação que estabelece com o resto dos elementos; - elicitar os restantes elementos da frase, levando à reflexão sobre a sua função.	6. Análise de frases por grupos de sentido;
- rever os usos e regras de pontuação em português; - tomar consciência da necessidade de pontuar os textos redigidos no sentido de facilitar a sua leitura; - refletir acerca das pausas induzidas pela pontuação.	- levar a turma a refletir sobre o uso da pontuação em função da organização sintática do português; - suscitar a necessidade do uso da pontuação como fator auxiliar do processamento sintático e da leitura em voz alta.	7. Pontuação de um excerto da crónica;
- dominar o texto a um nível mais detalhado; - Discutir o texto e fundamentar opiniões com excertos; - Percorrer o texto rapidamente a fim de identificar e extrair informação necessária.	- fomentar a leitura cuidada do texto; - conduzir à seleção de informação relevante.	8. Resposta a um questionário sobre o texto;
- construir uma opinião acerca da crónica;	- levar os estudantes a confrontar o conteúdo do texto com o	9. Discussão em torno do conteúdo;

- Discutir o conteúdo lido com o resto da turma, justificando opiniões pessoais com excertos do texto.	seu conhecimento prévio; - Dar lugar a trocas interculturais e ao confronto de realidades socioculturais diferentes com vista ao enriquecimento da experiência do aprendente.	
- redigir um texto que reflita, no essencial, a crónica lida durante a aula; - Usar adequadamente léxico introduzido na aula e pelo texto; - recriar o modelo situacional do texto por palavras próprias.	- levar os estudantes a uma reflexão mais criativa acerca do conteúdo do texto; - Fomentar a utilização dos conteúdos estruturais (leitura por grupos de sentido; pontuação) abordados na aula, com vista ao melhoramento de atividades de escrita.	10. Redação de uma síntese do mesmo texto como trabalho de casa.
2ª Unidade Letiva		
- recuperar o conteúdo do texto da aula anterior; - Caracterizar as personagens e usar essas características para formular opinião sobre elas.	-criar uma oportunidade de verificação do grau de compreensão do texto; - eliciar características das personagens sobre as quais se baseia a atividade seguinte	1. Especular sobre um possível diálogo entre o narrador e Amélia, personagem da crónica;
- Enumerar algumas características do discurso direto, indireto e indireto livre. - Produzir diálogos entre as personagens do texto da aula anterior sem esquecer as características e funções que cada uma tem no texto; - Ler, compreender e falar sobre o excerto de <i>O Primo Basílio</i> ; - Identificar momentos de discurso direto, indireto e indireto livre no mesmo excerto;	- Levar os alunos a inferir as regras do discurso indireto; - Mostrar exemplos de discurso direto, indireto e indireto livre como forma de sensibilizar os alunos para as diferenças; - Conduzir os alunos na interpretação do excerto do texto apresentado; - Levar os alunos a especular sobre possíveis diálogos entre as personagens do texto da aula anterior.	2. Imaginar e escrever 3 diálogos entre as personagens da crónica. A atividade é realizada em pares.
- operacionalizar características do discurso direto informal; - Compreender e usar características das personagens da crónica;	- levar os estudantes a desenvolver a consciência de mecanismos de prosódia, como o tom ou o ritmo em português; - motivar os estudantes à participação na estrutura da aula e à interação com os colegas em português.	3. Leitura oralizada dos diálogos;
- refletir acerca do tipo de erros com maior ocorrência na construção dos diálogos;	- levar os estudantes, em conjunto, a tentar resolver os erros assinalados de forma autónoma.	4. Correção dos erros em conjunto no quadro.
- identificar e compreender um tipo de relato do discurso usado no texto literário;	- levar os estudantes a confrontar características do discurso direto, indireto e indireto livre. - Criar uma oportunidade de uso de um mecanismo usado,	5. Introdução do discurso indireto livre através da leitura de um excerto de “O Primo Basílio” de Eça de Queirós

	sobretudo, no discurso literário;	6. Transposição de frases no discurso directo para o indirecto e indirecto livre.
--	-----------------------------------	---

1.3.3 Regência 2: “Ir e voltar” de José Saramago e “História sem palavras” de Maria Judite de Carvalho

Tabela 9: Regência 2 – objetivos, estratégias e atividades

Objetivos específicos	Estratégias	Atividades
1ª Unidade Letiva		
- Explicar o sentido dos versos de Pessoa; - Rever ou tomar conhecimento acerca de Fernando Pessoa e do teor de <i>Mensagem</i>; - Associar os versos projetados no quadro à época dos Descobrimentos.	- Levar os alunos a mobilizar conhecimento prévio; - Instalar um ambiente cognitivo que propicie a leitura do poema “Mar Português” e a crónica “Ir e voltar”; - Propiciar a construção de sentido crítico relativamente à importância do passado histórico de Portugal.	1. Especulação em torno de dois versos de “Mar Português” de F. Pessoa: “Tudo vale a pena/ se a alma não é pequena”;
- interpretar o poema de Pessoa e explicar o seu contexto;	- Levar os estudantes à compreensão e interpretação do poema em conjunto	2. Projeção e leitura do poema inteiro e interpretação dos dois versos anteriores tendo em conta o contexto;
- definir o conceito de mar à luz da cultura portuguesa; - Especular acerca da importância deste tipo de constructos culturais para o estabelecimento de uma identidade nacional;	- Conduzir os estudantes na interpretação dos textos; - Levar a turma a refletir sobre o conceito de mar para os portugueses; - Suscitar um confronto intercultural através da elicitação da noção de mar nas culturas de origem dos estudantes; - Contribuir para a instalação de um ambiente cognitivo que auxilie a compreensão da crónica de Saramago.	3. Organização de informação relativa à ideia de Mar sob a forma de sociograma no quadro;
- Discutir criticamente a apropriação do passado histórico pelas ditaduras em geral e pelo salazarismo em particular; - Compreender o ponto de vista do autor da crónica, tendo em conta o momento em que foi publicada (1973); - Desambiguar partes da crónica que, por terem sido escritas ainda no decurso do regime ditatorial, não são claras no seu sentido.	- Levar os alunos a especular sobre as causas e consequências do culto do passado, fazendo com que mobilizem conhecimento prévio relacionado com a História de Portugal ou até com a História Mundial (Nacionalismo; 2ª Guerra Mundial). - Fomentar o espírito crítico dos estudantes a fim de que possam mobilizar estratégias e conhecimento prévio para a interpretação do texto; - Criar espaço para a expressão livre de opiniões acerca dos	4. Leitura da crónica “Ir e voltar” de J. Saramago; 5. Discussão em torno do texto e do conceito de “mar” no contexto cultural português.

	regimes políticos atuais nos países de origem dos estudantes.	
- responder a questões relacionadas com o conteúdo proposicional do texto.	- Leitura cuidada do texto; - Seleção de informação relevante.	6. Resposta a um questionário sobre o texto;
- identificar e substituir léxico e estruturas sintagmáticas por outras equivalentes.	- reflexão sobre o conteúdo microproposicional do texto; - uso de léxico alternativo.	7. Parafrasear sintagmas ou frases retirados do texto.
- identificar estruturas gramaticais e a sua função na frase ou sintagma, bem como substituí-las por outras sem prejuízo de sentido; - facilitar a compreensão conceptual do texto.	- ativação de conhecimento metalinguístico; - manipulação de elementos gramaticais com vista a manter o sentido da frase/ sintagma.	8. Reformular frases ou sintagmas retirados do texto sem alterar o seu sentido.
- Aumentar o leque de conhecimentos acerca da História de Portugal; - Escrever uma curta biografia com recurso a pesquisa;	- Levar os estudantes a utilizar léxico e conceitos abordados ao longo da aula; - Criar uma oportunidade reflexão acerca do que é relevantes na biografia da personagem histórica atribuída à luz da discussão levada a cabo na aula.	Trabalho de casa: 1. Pesquisa sobre um conjunto de personagens históricas mencionadas pelo texto e outras seleccionadas pela docente no âmbito do mesmo tema (Descobrimentos); 2.Redação de um texto biográfico sobre a personagem histórica atribuída.
2ª Unidade Letiva		
- interpretar o vídeo e comentá-lo à luz dos conceitos abordados na aula anterior; - comentar, questionar e elaborar pensamento durante o vídeo;	- levar os estudantes a fazer a transição da aula anterior, sobre o passado, para a aula em questão, sobre o futuro, mobilizando conhecimento prévio; - elicitar comentários ao longo do visionamento do vídeo com o intuito de problematizar questões relacionadas com o passado e o futuro nas sociedades modernas; - levar os alunos a relacionar o vídeo com as ideias de passado e futuro numa perspetiva mais individual em oposição ao ponto de vista nacional da aula anterior; - criar oportunidades de discussão entre os alunos e incentivá-los a exprimir as suas opiniões; - registar léxico elicitado ao longo do visionamento com vista à sua operacionalização ao longo da aula.	1. Visionamento e comentário da curta-metragem “La maison en petits cubes”;
- responder a questões colocadas de maneira informal acerca do conteúdo do texto; - Opinar de forma crítica e fundamentada acerca da imagem de futuro veiculada pelo	- conduzir os alunos a uma leitura crítica do texto; - Elicitar pontos de contacto entre a peça visionada e a crónica.	2. Leitura da crónica “História sem palavras” de Maria Judite de Carvalho e relacioná-la com o vídeo anterior;

texto;		
- justificar a escolha do título com o auxílio de passos do texto.	- levar os estudantes a sintetizar o conteúdo proposicional do texto através da opção mais adequada.	3. Escolher, de entre 4 possibilidades, o título mais adequado para a crónica e fundamentar a opção.
- identificar as várias formas de expressão do tempo futuro em português e usá-las corretamente.	- levar os alunos a uma síntese das várias formas de expressão do futuro em português.	4. Descrever e comentar a imagem de Macanudo e a sua legenda;
	- criar uma oportunidade de revisão e operacionalização das formas de expressão do futuro em português.	5. Resolver exercícios sobre as várias formas de expressão do futuro em português; 6. Completar frases fazendo uso das formas de futuro já sistematizadas;
- redigir um texto ficcional de cariz mais pessoal baseado na leitura feita na aula.	- Levar a turma a usar as formas de expressão do futuro revistas com vista à sua consolidação; - Criar uma oportunidade de reflexão crítica acerca dos conceitos de futuro do ponto de vista pessoal.	1. Redigir uma página de diário num futuro ficcional.

1.3.4 Regência 3: “Mirita”, “Mercedes” e “A caixa das cinzas” de António Lobo Antunes

Tabela 10: Regência 3 – objetivos, estratégias e atividades

Objetivos específicos	Estratégias	Atividades
1ª Unidade Letiva		
- Comentar os quadros em questão; - Especular acerca das circunstâncias em que se encontram as três mulheres representadas por Hopper; - Descrever e caracterizar as três mulheres.	- Levar os estudantes a descrever o que veem, registando e reformulando as suas observações no quadro; - Conduzir a turma à especulação em torno das situações descritas; - Elicitar opiniões acerca do tipo de relação que têm as personagens representadas nos quadros projetados.	- Descrever e comentar 3 obras de Edward Hopper.
- Confirmar conteúdos antecipados na primeira parte da aula; - Formular hipóteses acerca do teor do texto; - Discutir o texto em grupo; - Negociar com os elementos do grupo as respostas às tarefas propostas; - Dar opinião fundamentada sobre o texto;	- levar os estudantes a transpor os aspetos discutidos acerca dos quadros para o texto, confrontando-os e extraindo os elementos comuns; - Instalar um ambiente cognitivo comum aos 3 quadros descritos e aos 3 textos lidos na aula de maneira a facilitar o acesso conceptual aos mesmos. - Levar os leitores mais competentes a auxiliar os colegas que apresentam mais dificuldades no confronto com o	- leitura da primeira crónica de Lobo Antunes (cada grupo de 4 estudantes recebe uma crónica diferente) - Escolher um quadro que ilustre a crónica lida e justificar a opção. - discutir o texto com os restantes elementos do grupo; - Caracterizar as personagens da crónica;

	texto; - Criar uma oportunidade de aprendizagem entre pares que seja motivadora, sobretudo, para os leitores menos proficientes; - Incentivar os estudantes à leitura autónoma.	- Formular 5 questões acerca do conteúdo do texto (a responder por outro grupo mais adiante na aula)
- Ler as quatro partes da segunda crónica e ordená-la, justificando as opções do grupo; - Identificar os elementos do texto que permitiram chegar à ordem correta e justificar a sua escolha - Ouvir atentamente e corrigir/ confirmar a ordem das crónicas lidas pelos colegas; - compreender e comentar o texto com os colegas.	- Fornecer uma oportunidade de leitura atenta e detalhada do segundo texto; - Levar os estudantes a uma reflexão acerca de marcadores de coesão e coerência encontrados no textos; - Chamar a atenção dos grupos para a existência de sobreposição de elementos de ligação macroproposicional ao longo do texto; - Fomentar o gosto pela leitura autónoma e em grupo como forma de otimizar a experiência de contacto com o registo escrito em português.	- ler a 2ª crónica de Lobo Antunes, fragmentada em quatro excertos desordenados; - ordenar a crónica (sem título), assinalando no texto os elementos que, na opinião do grupo, levavam à solução final; - Ler o texto ordenado em voz alta e confirmar a ordem dos textos lidos pelos outros grupos (as crónicas foram lidas à vez por todos os grupos, de forma a que cada grupo, ao ouvir a leitura da sua 1ª crónica, pudesse confirmar a ordem correta ou indicá-la aos colegas, se necessário); - informar os colegas que leem a sua crónica em voz alta do título.
- adquirir maior consciência dos erros frequentes e da sua origem, quando possível; - Refletir sobre os textos e reformular as questões formuladas antes; - Sugerir hipóteses de correção das frases registadas pelos colegas com vista ao aperfeiçoamento, sobretudo, da construção frásica.	- levar os estudantes a identificar e corrigir erros registados no quadro por si mesmo ou por colegas; - Suscitar uma reflexão acerca das razões pelas quais surgem estes erros (frequentemente interferências de outras L2, como o espanhol); - Criar uma oportunidade de leitura autónoma.	- registar no quadro as 5 questões formuladas anteriormente acerca do primeiro texto lido. - A correção das questões é feita em grupo no quadro; - Cada grupo regista no caderno as 5 questões acerca do 3º texto que vai ler como trabalho de casa; - Ler e responder às questões de forma autónoma como trabalho de casa.
2ª Unidade Letiva		
- Recuperar o tema da aula anterior; - Corrigir as respostas dos colegas do ponto de vista do conteúdo e da forma;	- Mobilizar conhecimento anterior e relembrar os textos e o seu conteúdo.	1. correção do trabalho de casa em conjunto;
		2. Discussão informal acerca dos três textos.
- Mobilizar informação relacionada com as crónicas lidas; - ler atentamente e selecionar informação relevante; - Interpretar e explicar passos do texto;	- Levar os estudantes à mobilização de estratégias de compreensão leitora que lhes permitam responder às tarefas propostas; - fomentar o hábito pela procura autónoma de soluções para as tarefas apresentadas;	3.Realizar 3 tarefas individualmente com vista à compreensão mais detalhada dos três textos: 3.1 exercício com afirmações verdadeiras, falsas ou não constantes do texto retiradas da crónica “Mirita”;

- Responder a questões que se prendem com o domínio conceptual do texto.	- Criar uma oportunidade de leitura atenta e detalhada	3.2 explicação do sentido de sintagmas ou frases extraídos da crónica “Mercedes”; 3.3 Resposta a um questionário sobre a crónica “A caixa das cinzas” 4. Correção em conjunto, com recurso ao quadro, sempre que necessário.
- Usar mecanismos de coesão e coerência textual; - negociar estratégias de escrita com os colegas de grupo; - refletir acerca das características dos textos lidos; - Recriar o ambiente psicológico identificado nas três crónicas lidas.	- levar os estudantes a negociar estratégias e opções de escrita com os colegas de grupo; - Criar uma oportunidade de progressão aos estudantes menos proficientes através da escrita em grupo; - Levar os estudantes a tentar utilizar estratégias e recursos de escrita usados pelo autor das crónicas lidas; - Criar uma oportunidade de escrita de cariz criativo que representasse uma possibilidade de trocas interculturais no seio dos grupos formados.	5. Redação, em grupo, de uma crónica cujo título deverá ser o nome da personagem principal.

2. Uma opção metodológica

As unidades didáticas descritas em seguida obedeceram a um objetivo geral que se centrou na busca de estratégias com vista ao melhoramento da competência leitora dos estudantes da turma 9 do nível C do Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP. Para tanto foram traçados objetivos específicos para cada unidade letiva que nem sempre foram atingidos, tendo em conta circunstâncias inerentes à natureza das aulas e variáveis sociodemográficas dos estudantes em questão.

Houve, no entanto, a assunção de uma posição relativamente ao tipo de ambiente que se pretendeu instalar nas aulas de leitura em ambos os semestres do ano letivo de 2013/ 2014. Em face de um diagnóstico de competências leitoras tão diversas como a dos estudantes em questão, optou-se por adotar uma atitude pouco expositiva e mais elicitadora da participação dos elementos das turmas, com vista a motivar a construção da aula de forma dinâmica e produtiva, como postulam Bernhardt (2003) e Bruner (1966, 1996).

Wood et al. (1976: 89) abordam o ensino como um processo tutorial “whereby an adult or ‘expert’ helps somebody who is less adult or less expert”. Neste modelo, nem sempre consensual (ver Kirchner et al. 2006), os autores definem o professor como um tutor cujo papel é conduzir os alunos a sucessivos patamares superiores de conhecimento. Isto exige que o professor seja, por um lado, detentor de conhecimento científico sólido e que, por outro, seja também bastante objetivo ao definir metas de progressão para cada aula e para as unidades letivas a dinamizar. O tutor, em vez de esclarecer significados ou explicar processos, conduz os alunos por um caminho consistente de resolução de sucessivos problemas, ou hipóteses, que vai lançando e que estão diretamente relacionados tanto com o objetivo da aula como com o material em análise. De acordo com este modelo de instrução preconizado por Bruner (1966, 1996), o aprendente não recebe instantaneamente a explicação de algo que não compreende, mas é levado a chegar, ele próprio, à solução do problema. Esta é uma estratégia de construção de autonomia com efeitos tanto na sala de aula como fora dela.

Se, como refere Bruner (1966: 44) “any idea or problem or body of knowledge can be presented in a form simple enough so that any particular learner can understand

it”, há algumas questões que se põem quanto à aplicação do ensino sob a forma de “scaffolding” (Bruner 1996: 42; Wood et al. 1976: 90). A primeira é relativa ao grau de aceitação desta posição do professor pelos alunos, já que deles e do seu grau de motivação depende o sucesso deste modelo. Outra prende-se com o tempo disponível para implementar e fazer resultar esta abordagem. No contexto da turma 9, tanto do 1º como do 2º semestre, a motivação inicial para este tipo de abordagem à leitura causou alguma estranheza nos estudantes que demonstravam pouco à vontade no lançamento de hipóteses acerca dos materiais com que foram sendo confrontados. Foi, no entanto, possível, após a primeira aula, perseverar neste modelo de instrução e obter mais participação por parte dos dois grupos. A desvantagem na implementação deste modelo era, neste caso, o facto de cada estagiário só poder lecionar três unidades didáticas que corresponderam a um total de sete aulas (ou catorze horas) ao longo de todo o ano letivo. Tendo em conta o reduzido número de horas de que se dispõe durante o estágio, afigura-se difícil testar as vantagens da implementação de um modelo que depende muito de hábitos e dinâmicas criadas pelo docente e adotadas pelos estudantes.

Bruner (1966:44), com a afirmação citada anteriormente, leva o professor (neste caso de leitura em português L2) a interrogar-se sobre a melhor forma de conseguir levar um grupo de estudantes com características tão díspares a atingir um grau de compreensão satisfatória de um texto, por natureza, complexo. O autor responde a esta questão com três pontos que se afiguram de alguma relevância no tratamento da leitura em português L2: “Mode of representation”, “Economy” e “Power” (Bruner 1966: 44). Assim, há que ter em conta a forma como apresentamos (ou representamos) o tema a tratar. O autor sugere uma representação icónica (uma imagem, um gráfico) ou simbólica (uma afirmação lógica), por exemplo, que permita ao aprendente começar a estabelecer relações com o que já conhece. Importa, assim, utilizar os primeiros momentos da aula para mobilizar conhecimento relativo ao tema a tratar. Por outro lado, a economia no tratamento do assunto da aula é fulcral, segundo o autor, para que a nova informação seja acomodada mais facilmente. Isto não significa enveredar por uma abordagem simplista de temas ou conteúdos, obriga antes o professor a repensar a aula do ponto de vista do aprendente ou do grupo ao qual esta se destina.

Bruner (1966) chama a esta abordagem “pay-as-you-go type of information” (p.

46). Desta forma, um volume de informação denso e extenso levaria, de acordo com o autor, a uma sobrecarga da MO e à falta de eficácia na introdução de novos conteúdos que se perderiam por não se relacionarem com outros já armazenados na MLP. Em relação ao poder da apresentação de nova informação, é imprescindível que seja tratada de uma forma tão banal ou tão complexa como são as habilidades de compreensão dos estudantes em questão. Este estudioso sugere que o choque de tentar processar informação demasiado complexa faz com que o aprendente perca motivação e não aprenda. Estes três pontos foram sistematizados pelo autor (Bruner 1966) tendo em conta o ensino de crianças, mas parecem fazer sentido no caso de adultos também, desde que, como alerta o autor (p. 44) se tenha sempre em conta estilos cognitivos variáveis e características individuais que condicionam também o filtro afetivo relacionado com a aula.

Este ponto de partida sustentado em Bruner (1966), leva ao questionamento acerca da sequência mais eficiente numa aula de leitura. Como refere o mesmo autor (p. 49), “the sequence in which a learner encounters materials within a domain of knowledge affects the difficulty he will have in achieving mastery”. A reflexão que suscita este modelo de instrução levou a que todas as unidades letivas postas em prática fossem tripartidas em momentos que antecedem, acompanham e sucedem à leitura.

2.1 A tripartição da aula de leitura

Dado que, como referem Someren et al. (1994: 21), “information that can be verbalized is the content of working memory”, interessava então também ter em mente a importância do “problem-solving process rather than the outcome of this process” (Someren et al., 1994: 14). O intuito de ter acesso à verbalização dos pensamentos dos estudantes era dar-lhes uma oportunidade de construir, em português, ligações entre os eventos representados no vídeo seguindo assim a sugestão de Bruner (1966) (ver acima a representação icónica) e a sua conceção de realidade, ao mesmo tempo que eram instados a reconhecer uma ligação com a aula do dia anterior. Havia que estabelecer ligações de cariz conceptual e, em simultâneo, resolver o problema da conexão com o tema tratado anteriormente. Para tanto, os estudantes foram incentivados a responder a questões

formuladas com vista a chamar a sua atenção para elementos que invocavam a transição do passado para o futuro, ideia também presente na crónica de Saramago. Someren et al. (p. 23), referindo-se a tipos de avaliação de processamento on-line em processos de verbalização, mencionam a utilidade de questionar o sujeito acerca da tarefa em curso para avaliação do processo de resolução: “the experimenter may ask questions during the problem-solving process or the subject may be prompted at given intervals to tell what he is thinking or doing” (1994: 23). Este tipo de perguntas e interrupções parece apresentar uma dupla função que pode ser de interesse no decurso da aula de português L2, porquanto pode interessar seguir a forma como o aluno relaciona *input* com conhecimento prévio para proceder à elevação de patamares de conhecimento. A cada questão colocada, apresentava-se um novo desafio acerca do conteúdo do vídeo a que a turma estava a assistir à semelhança do que ocorre no *Think aloud protocol* (ver Someren et al. 1994).

Foi, com base em Bruner (1966), um momento encarado como um incentivo para melhorar o desempenho dos estudantes no que diz respeito às suas habilidades de interpretação. Como realçam Someren et al. (1994: 23), “prompting introduces additional cues in working memory that may lead to retrieval of spurious information from long-term memory”, portanto tentou alcançar-se o objetivo de direcionar o estudante ao longo do processo de compreensão do vídeo, potenciando-se, mais tarde, o seu desempenho durante a leitura. Esta apresentou-se como uma oportunidade para mobilizar conhecimentos e ideias discutidos no dia anterior. Como refere A. Pinto (2001: 17), “[o] actual conhecimento de uma pessoa não só influencia a aprendizagem de novos conhecimentos e informações pelo aprendiz, mas também o modo como o material será organizado para retenção e recuperação futura”, razão pela qual se revestia de extrema importância estabelecer uma ligação entre os temas das duas aulas que, à partida, podia não ser óbvio.

A ativação de conhecimento prévio feita na primeira parte da primeira ou da segunda aulas cria também uma oportunidade de transferência de saber da L1 dos estudantes para o português L2. Koda (2010:14) considera mesmo que “the more transfer, the easier and better L2 comprehension”; daí que este momento inicial da aula seja de enorme importância para o desempenho dos estudantes nos momentos posteriores,

mormente os de leitura das crónicas. Esta transferência de conhecimento do mundo em L1, quando adequado, ajuda o aprendiz a implementar estratégias inferenciais na compreensão do texto. De facto, Urquhart e Weir (1998: 174), afirmam também que “[i]n learning to read, activation of relevant schemata is seen as a key part of the reading process.” E seguem reforçando ainda que “in the reading classroom tasks may well be broken down, staged or scaffolded to help the less able reader” (1998: 175). Quando a base cultural do aprendiz é substancialmente diferente, este enfrenta mais problemas no acesso ao sentido do texto, pelo que estas estratégias de transferência da L1 podem ser manifestamente insuficientes ou desadequadas. Assim, a primeira parte da aula assume ainda mais importância na contextualização do tema a tratar e do texto a ler.

Com base em Sperber e Wilson (1995), tentou criar-se um ambiente comum que invocasse experiências universais, como a viagem, a distância geográfica e emocional do país de origem, as saudades do que é familiar. No fundo, esta é a realidade do estudante do Curso Anual de Português para Estrangeiros, portanto podia prever-se algum grau de identificação dos elementos da turma com o tema e o conteúdo do texto. À exceção de uma estudante, todos os outros demonstraram algum nível de identificação com este universo, pelo que se concluiu que o objetivo de motivar a turma para a leitura do texto em questão foi maioritariamente cumprido.

Assim, segue-se uma exposição das estratégias implementadas ao longo do ano letivo 2013- 2014 tendo em conta a sua sequência ao longo dos 120 minutos que compuseram cada unidade letiva.

2.1.1 Fase de pré-Leitura

2.1.1.1 Nuvem de palavras¹⁸

A partir de uma nuvem de palavras (ver Anexo 4), a turma foi levada a lançar hipóteses sobre o conteúdo do texto que surge como uma nuvem de palavras. As palavras mais evidentes são também as que ocorrem com mais frequência ao longo do texto, pelo

¹⁸ Realizado com recurso à aplicação disponível em <http://www.tagxedo.com/app.html>. Último acesso a 18 de setembro de 2014.

que os estudantes especularam acerca do assunto a partir da mesma base, já que a Imagem 1 surgiu projetada na parede da sala de aula.

A partir de nuvem de palavras apresentadas, os estudantes foram capazes não só de lançar hipóteses acerca do conteúdo do texto, uma crónica de José Luís Peixoto, cujo título é “O meu lugar”¹⁹, como também de tentar antecipar o título do texto.

2.1.1.2 Visionamento do vídeo que acompanha a canção “Depois” de Marisa Monte²⁰

A aula começou com uma introdução ao tema do texto sob a forma de uma peça de vídeo que ilustra uma canção. Este vídeo foi visto, inicialmente, sem som e, ao longo do seu visionamento, os estudantes foram instados a comentar o que viam. Esta atividade despertou nos estudantes alguma perplexidade, na medida em que o vídeo lhes sugeriu quadros de violência no âmbito de relações amorosas. O efeito chocante que o vídeo teve na turma levou a que comentassem com entusiasmo o que estavam a ver. Num segundo momento, foram confrontados com a canção ilustrada pelo vídeo e a combinação das duas peças fez com que a turma se visse confrontada com o reajustar de expectativas, já que a letra e a voz da cantora sugeriam alguma doçura e menos agressividade do que seria de supor no momento anterior. O objetivo principal desta atividade foi o de mobilizar vocabulário associado a relações amorosas em fim de existência. Este era também o tema da crónica escolhida para esta aula: “Olhar para ontem” de António Lobo Antunes²¹. O primeiro patamar da aula consistiu, portanto, em criar uma oportunidade de contacto com o tema da unidade letiva de uma forma visual e auditiva, por se pretender diversificar os estímulos apresentados aos estudantes. O confronto do vídeo com a canção levou os alunos a ponderarem cambiantes diferentes das relações românticas que terminam. Pretendia-se que a leitura da crónica ocorresse mais facilmente no que respeita a ativação de campos semânticos e lexicais atinentes ao tema.

¹⁹ Disponível em <http://visao.sapo.pt/o-meu-lugar=f745812#ixzz2IIaLhKlp>. Último acesso a 18 de setembro de 2014.

²⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WMPWNVpCSl8>. Último acesso a 18 de setembro de 2014.

²¹ Disponível em <http://visao.sapo.pt/olhar-para-ontem=f754335>. Último acesso a 18 de setembro de 2014.

2.1.1.3 Identificação e comentário acerca de uma citação de Fernando Pessoa

No segundo semestre, a primeira unidade letiva iniciou-se com a projeção de uma citação de Fernando Pessoa: “Valeu a pena? Tudo vale a pena/ Se a alma não é pequena.” (ver anexo 8).

Estes versos foram escolhidos tendo em conta o questionário sobre hábitos de leitura preenchido pelos estudantes antes do início do curso. À exceção de três, todos os outros alunos referiram Pessoa como um dos escritores portugueses conhecidos à data do início do curso, portanto podia esperar-se que algum dos intervenientes na aula identificasse a citação e talvez soubesse de que poema tinha sido retirada ou a que se referia. A discussão em torno deste primeiro momento da aula tinha como objetivo facilitar o acesso ao poema “Mar Português” de Fernando Pessoa²² também projetado no segundo momento da aula e à crónica de Saramago, “Ir e voltar” (Anexo 9). Pretendia-se que os estudantes acessem a conhecimento prévio relativo aos Descobrimentos ou obtivessem naquele momento informação relevante que lhes facilitasse uma primeira leitura da crónica de Saramago alusiva à instrumentalização da época dos Descobrimentos pelo regime de Salazar. Este também foi um momento fulcral para o diagnóstico do nível de conhecimentos dos alunos acerca do tema, o que permitiu colmatar falhas e levar os estudantes a alargar conhecimento e a adquirir léxico relacionado com duas épocas históricas de relevo indiscutível para a cultura portuguesa. Com efeito, alguns estudantes tinham algumas noções de ambas as épocas, mas demonstraram interesse em obter mais informação e, sobretudo, relacioná-la com os contextos políticos dos seus países de origem, quase todos já sujeitos a regimes ditatoriais de contornos mais ou menos semelhantes ao português.

2.1.1.4 Visionamento da curta-metragem *La Maison en Petits Cubes*²³

A segunda aula da segunda unidade didática partiu de um estímulo visual. Seguindo a sugestão de Bruner (1966), optou-se por uma curta-metragem, centrada na

²² Disponível <http://arquivopessoa.net/textos/2405>. Último acesso a 18 de setembro de 2014.

²³ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=O_2Sc8fD_Kc. Último acesso a 4 de setembro de 2014.

ideia de passado como momento de felicidade e no presente/futuro como época de isolamento e solidão. Esta teve como objetivo provocar nos estudantes a procura de uma relação com a aula anterior, acerca de uma dimensão mais histórica do passado. Se a primeira aula se tinha centrado no passado nacional, a segunda tratava o futuro de uma perspetiva mais pessoal. Pretendeu-se tirar partido do facto de o vídeo não conter diálogo para pedir aos alunos que fizessem a sua exploração ao mesmo tempo que assistiam à sua projeção. Esta configurou-se como uma oportunidade de perceber até que ponto os alunos podiam fazer uma interpretação correta da peça e a que associariam o que estavam a ver.

Esta atividade revelou-se útil na introdução ao texto a tratar, a crónica “História sem palavras” de Maria Judite de Carvalho (ver anexo 10). Este é um texto que relata um fragmento do presente da autora como se se tratasse de ficção. Evoca uma ideia de progressivo individualismo e consequente isolamento associada ao progresso e ao futuro da humanidade.

2.1.1.5 Discussão em torno de três obras de arte de Edward Hopper²⁴

A última unidade didática iniciou-se com a projeção de três quadros de Edward Hopper (ver Anexo 11). Estabeleceu-se como objetivo a descrição das três peças com vista a estabelecer uma ligação com as três crónicas de António Lobo Antunes (“Mírita”; “Mercedes”; “A caixa das cinzas”²⁵) que foram objeto de leitura ao longo das duas aulas seguintes.

2.1.2 Fase de leitura

2.1.2.1 A leitura por grupos de sentido

Optou-se por guiar os estudantes até uma resumida análise sintática por grupos de sentido (Pinto 1994: 41-68) com o objetivo de simplificar o funcionamento sintático do texto e potenciar a compreensão de sentido não literal. Não sendo absolutamente nova para os estudantes, o uso deste instrumento de clarificação de frases complexas, neste

²⁴ Disponíveis em <http://www.edwardhopper.net>. Último acesso a 18 de setembro de 2014.

²⁵ Disponíveis em <http://visao.sapo.pt/mirita=f763055>; <http://visao.sapo.pt/mercedes=f775494>; <http://visao.sapo.pt/a-caixa-das-cinzas=f771236>. Último acesso a 18 de setembro de 2014.

contexto, pretendia sugerir aos estudantes uma nova utilidade.

O método de Girolami-Boulinier (1976 *apud* Pinto 1994) abrange, para além de uma análise funcional mais alargada da frase, o desdobramento sintagmático em grupos, o que permite ao aprendente identificar as palavras-chave e relacioná-las com os elementos mais periféricos da frase. No entanto, até mesmo só a ideia da identificação do verbo-núcleo e dos elementos frásicos que diretamente se relacionam com ele pode ajudar o aprendente de português L2 a contornar dificuldades relacionadas com a ordem das palavras na frase e à consequente extração de sentido do texto. Mais ainda, fomenta no aprendente o interesse pela gramática e o crescente domínio de um dos aspetos linguísticos que lhe causa insegurança e alguma confusão, especialmente quando há transferência da L1, já que, como refere Koda (2004: 111), “L1-specific patterns are activated involuntarily through L2 input, regardless of learner intent.”. Segundo a mesma autora, estas interferências ocorrem também ao nível da compreensão sintática e da aquisição de significado, pelo que, como referem também Urquart e Weir (1998: 200) “[u]nderstanding syntax can help the L2 readers to comprehend texts more readily.”

Pretendia-se levar o estudante a perceber a introdução deste instrumento e a tentar usá-lo em momentos de alguma desorientação no processamento sintático.

De uma maneira geral, os estudantes interessaram-se pela análise em grupos de sentido e tentaram aplicá-la na leitura da crónica “Olhar para ontem” de António Lobo Antunes, que, por conter frases longas e algo confusas do ponto de vista do leitor estrangeiro, originou a opção por esta abordagem.

2.1.2.2 A leitura como processo de adivinhação

Ao longo de todas as unidades letivas, houve alguma preocupação em instruir os estudantes a fazerem uso do seu conhecimento prévio para inferir sentido. Esta opção baseou-se na necessidade de auxiliar os elementos das turmas, sobretudo os leitores menos competentes, a extrair sentido dos textos.

Nesta medida, procurou implementar-se uma alternância entre estratégias ascendentes e descendentes. As perguntas de compreensão leitora levaram sempre os alunos a uma reflexão e interpretação do sentido do texto que dependia em muito do seu

conhecimento prévio, mas que nunca superaram a importância da análise dos elementos de superfície dos textos.

Partiu-se do princípio de que este grupo de aprendentes, colocados nos níveis C1 e C2 não apresentavam dificuldades relativas à decodificação e reconhecimento de palavras, podendo tirar proveito do contexto para suprir falhas de compreensão ocasionais, o que nem sempre se verificou. Como referem Urquart e Weir (1998: 194), “[f]amiliarization with a large number of words through extensive practice is likely to free up processing time”, pelo que, partindo-se deste princípio, se procurou levar os estudantes a refletir sobre alguns momentos dos textos e a relacionarem saber armazenado com o conteúdo das crônicas que leram. Se com alguns foi possível observar o esforço e algum sucesso ao fazê-lo, foi claro que com outros havia o entrave da falta de proficiência linguística, o que limitava o seu acesso à dimensão subjetiva dos textos. Por outro lado, alguma falta de hábitos de leitura e de exposição ao registo escrito em geral pode explicar os obstáculos constantes à compreensão de sentido não literal.

Goodman (1996) define a leitura como um processo de antecipação de significado quer ao nível mais restrito, quer ao nível mais amplo do texto. Nem sempre o fazemos corretamente, dando origem a erros que Goodman (1996: 3) apelida de *miscues*, mas muitas destas substituições ou omissões das palavras escritas ocorrem sem prejuízo do sentido geral do texto ou até mesmo só da frase. Este é um processo psicolinguístico a que Goodman (1996: 9) chama “a single way of making sense of written language” e que permite ao leitor lançar hipóteses sobre o conteúdo do texto, confirmá-las ou reequacioná-las consoante o sentido que vai extraíndo do que lê. Assim, na tentativa de direcionar os estudantes para um uso eficiente desta habilidade de adivinhação, foram-lhes frequentemente colocadas questões cujo objetivo era tão só a inferência lexical com a consequente melhoria na compreensão do texto.

Segundo Smith (1994: 7), “[c]omprehension may be regarded as relating relevant aspects of the world around us - written language in the case of reading - to the knowledge, intentions, and expectations we already have in our heads.”. Esta definição de Smith (1994) sugere que, ao ler, o leitor/aprendente faz uma reorganização de conhecimento, ou seja, a estrutura cognitiva existente é reajustada à nova informação por meio do estabelecimento de relações entre informação armazenada na memória a longo

prazo e informação nova em processamento na memória de trabalho. Nesta caracterização sumária de compreensão de informação nova não se contempla, em termos gerais, a possibilidade de não haver forma de relacionar *input* com a teoria da realidade previamente consolidada. Mas ela é real e Smith (1994) também alerta para o facto de que “I can only make sense of the world in terms of what I know already.”. E acrescenta que “[a]nything I cannot relate to my theory of the world will not make sense to me.”(p. 9). Portanto, afirma, ainda que “[c]omprehension is more than understanding the circumstances we are in; it is the way in which we learn.” (p. 9). Conclui-se, então, que o aprendente que não possui uma visão da realidade consonante com a que está implícita no texto, apresenta dificuldades muito maiores na sua compreensão. Este pode ser outro fator que explica o insucesso de alguns estudantes ao longo do ano. Ainda segundo Smith (1994), os obstáculos podem derivar de uma categorização de conhecimento próprio da cultura de cada leitor: “Language reflects the way a culture organizes experience” (p. 11), portanto a leitura é também um momento de confronto intercultural e consequente salto evolutivo em direção a um entendimento melhor tanto da língua como da cultura-alvo em questão. No entanto, a combinação desta distância cultural com a falta de proficiência linguística foi determinante para o insucesso de alguns estudantes.

2.1.2.3 A leitura em grupo

Nuttall (2000:161-162) aponta algumas estratégias que visam conduzir o aprendente ao longo da leitura. Entre elas, encontram-se duas seguidas ao longo do ano letivo: a leitura em grupo e a leitura individual. A opção de introduzir a leitura em grupo baseou-se no conhecimento das turmas em questão. A variedade de graus de competência leitora entre os estudantes fez com que a opção de implementar a leitura em grupo trouxesse vantagens aos leitores menos proficientes. A organização dos grupos deveu-se à identificação de diferenças na velocidade com que alguns estudantes liam, quer em silêncio, quer em voz alta. Estas dificuldades em imprimir ritmo e velocidade à leitura são explicadas por Grabe (2009:27-28) como o reflexo dos obstáculos ao acesso lexical. Estas combinações de aprendentes nos grupos permitiram uma monitorização automática por parte dos estudantes que são leitores mais expeditos ao longo do processo de leitura e

das atividades a desenvolver a partir do texto. Como refere Nuttall (2000), “individual efforts are pooled and discussed in the hope of arriving together at the best interpretation” (p.162). Daí que a discussão gerada por pontos de vista diferentes em relação ao conteúdo do texto levasse os alunos a considerarem outros ângulos na abordagem ao que estavam a ler. Por outro lado, a divisão da turma em dois ou três grupos também forneceu uma oportunidade para acompanhar os estudantes de forma mais próxima ao longo da consecução das tarefas. Este acompanhamento não se cingiu à correção de erros ou ao simples esclarecimento de dúvidas, mas revelou-se com frequência um momento de condução da leitura ao longo do processamento das várias partes do texto, bem como do seu sentido geral. Importa referir que esta escolha também sofreu a influência do modelo de Bruner (1966; 1996) relativamente à aprendizagem em regime de tutorado. Desta forma, a tutora serviu como uma impulsionadora da discussão no seio de cada grupo, levando os estudantes a questionarem o texto e a si próprios por forma a chegarem a um grau de compreensão que lhes permitisse responder às tarefas propostas.

2.1.3 Fase de pós-leitura

2.1.3.1 A escrita

A fase de escrita foi escolhida como uma atividade de pós-leitura e apoio à interpretação do texto lido na aula com base na convicção de que a escrita constitui mais uma possibilidade de aprender com o texto lido, já que como refere (Emig 1977: 4) “we learn ‘by restatement in words’”. De facto, a composição de um texto no seguimento das aulas que foram planificadas ao longo do ano teve sempre como meta levar os alunos à evocação de vocabulário, estruturas e conteúdo já tratados em conjunto. Esperava-se então que, de forma autónoma, em grupo ou individualmente fizessem uso de espírito crítico para passarem à fase de escrita. Isto exigia do aprendente um grau de interpretação do texto que lhe permitisse acomodá-lo com a sua visão da realidade e utilizá-lo num plano mais abstrato e criativo. Como refere Vigotsky (1996: 136 *apud* Pinto 2010: 47), “a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato” o que, por sua vez, implica passar o conteúdo ou o tema do texto, neste caso, para uma linguagem interior e individual para depois ser reproduzida e reformulada ao longo da produção escrita.

As propostas de produção escrita variaram entre a síntese do texto lido, a criação de uma página de um diário no futuro, uma composição sobre o lugar de pertença ou uma crónica. Nenhum destes textos foi proposto ao acaso, já que as aulas ou unidades didáticas a que corresponderam giravam em torno destes temas e centravam-se elas próprias em textos com o mesmo teor ou com as mesmas características. Tratava-se de abordar a crónica lida na aula como um modelo a seguir para a redação pedida. Esta foi a atividade que obteve piores resultados no que diz respeito ao desempenho dos alunos.

O QECRL (Conselho da Europa 2001) aponta uma descrição dos dois níveis que correspondem a Autonomia e Mestria que não encontrou paralelo no desempenho dos alunos da turma 9 de nível C tanto no 1º como no 2º semestre. O nível C1 é caracterizado neste documento como representativo de “um fácil acesso a uma ampla gama de recursos linguísticos, que permitem uma comunicação espontânea e fluente” (p. 64). Ainda segundo o QECRL, em relação ao nível C1, o aluno cujo diagnóstico aponte para este nível deverá “p. ex.: *selecciona[r] uma frase adequada de um repertório fluente de funções discursivas para introduzir os seus comentários (...) enquanto pensa*” (p. 64), continuando a insistir no elevado nível de fluência. Para o nível C2, a fasquia eleva-se, como seria de esperar. Refere-se no QECRL (Conselho da Europa 2001), entre outros descritores, que o aprendente colocado no nível C2 “*transmite com precisão subtilezas de significado, utilizando (...) um amplo leque de mecanismos modalizadores; (...) a consciência dos significados conotativos; volta atrás e reestrutura uma dificuldade com tanta facilidade que o interlocutor mal se apercebe disso*” (p. 64-65). Os alunos de ambas as turmas não se enquadravam neste conjunto de descritores. Mesmo os alunos mais proficientes denotavam falhas que já não se esperaria encontrar a este nível, como desadequação de registo de língua, interferências muito frequentes da L1, em alguns casos tão flagrantes que prejudicavam a compreensão do interlocutor, hesitações na enunciação de opiniões, extremas dificuldades na organização de um texto escrito ou de discurso oral e entraves à compreensão leitora, especialmente no caso da compreensão de sentido não literal. Naturalmente estas dificuldades refletiram-se na produção escrita de forma mais óbvia do que na produção oral e na leitura, uma vez que já não se tratava de compreender e interpretar um texto lido, mas de criar de raiz uma composição nova, que, embora fosse sempre baseada num modelo (o texto tratado na aula), não deixava de ser

uma criação.

Para além de não se verificarem os descritores apontados pelo QECRL referidos anteriormente, constatou-se que os textos produzidos pelos estudantes ao longo do ano não refletiam uma interpretação do primeiro que tinham lido, limitando-se a uma ligação superficial relativa ao tema, sem, no entanto, se notar qualquer esforço criativo por parte do aprendente ou sequer uma fase de revisão ou re-escrita, que, como descrevem Flower e Hays (1981: 367) consiste num “final reworking of that product”.

A insistência em tarefas de escrita, como complemento da leitura, deveu-se à identificação das dificuldades já mencionadas. Por outro lado, depois de lerem os textos abordados ao longo das aulas, esperava-se que os estudantes transpusessem para um texto da sua autoria o tema discutido e até algumas das estratégias de escrita encontradas antes ao longo da leitura. Em vez de se pedir a redação de uma síntese, optou-se por propor a composição de um texto que invocasse a mesma área conceptual daqueles que eram lidos durante as aulas, mas que demonstrasse também a expressão criativa do aprendente. Não se previa que escrevessem uma crónica literária ao nível das que tinham lido, mas esperava-se que, ao comporem os seus textos, os revissem e tivessem em mente uma comparação constante com as crónicas lidas.

Importaria perceber o que esteve na origem das dificuldades sentidas na fase de escrita e em que medida estariam ligadas à compreensão do texto lido antes. De facto, poderia arriscar-se, com base em Flower e Hayes (1981) que “[w]hen writing is incoherent, the text may have exerted too little influence; the writer may have failed to consolidate new ideas with earlier statements” (Flower e Hays 1981: 371), pondo desta forma em dúvida que o aprendente, efetivamente, tenha compreendido a crónica sobre a qual se deveria basear o seu próprio texto. Seguramente, a acrescer a esta possibilidade, a falta de preparação linguística que parecia tolher a compreensão leitora também poderá explicar as deficiências na escrita. Para além do grau insuficiente de proficiência linguística, poderá ponderar-se a possibilidade de um confronto entre “the writer’s knowledge stored in long-term memory and the writer’s plans for dealing with the rhetorical problem” (Flower e Hays 1981: 371) que subjaz à crónica lida antes e ao tema do texto a produzir.

Pretendeu-se ainda, com base em Bruner (1966, 1996), criar uma oportunidade

adicional de elevação a um patamar de aprendizagem superior que leva-se o aprendente a superar os obstáculos com algum esforço, mas também com o intuito de progredir no domínio do português L2. Como ressalva Pinto (2013: 118) em relação à leitura, mas também, e sobretudo, em relação à escrita, “importa que se crie uma distância em relação ao produto final que o [ao agente da leitura e da escrita] sensibilize para a necessidade de ultrapassar certos desempenhos e para o que se espera da sua atuação”. De facto, os textos lidos e trabalhados ao longo das unidades letivas em análise eram sempre apontados como modelos a seguir para a produção escrita. Na verdade, poucas vezes se confirmou o recurso aos mesmos ou até a sua releitura na correção das composições redigidas pelos estudantes da turma 9, sobretudo no 2º semestre (ver Anexo 15). Importaria refletir sobre os motivos deste baixo desempenho também na escrita.

Aponta-se, portanto, neste último ciclo de lecionação para uma última fase de estratégias que visavam conduzir os alunos a um patamar de autonomia crescente na leitura. Trabalharam-se subcomponentes dos textos como o reconhecimento de léxico, a leitura por grupos de sentido, mecanismos de coesão e aspetos estruturais do funcionamento da língua a partir de segmentos dos textos escolhidos, sem negligenciar o contexto que rodeia cada crónica lida. Muito embora o enfoque dos três ciclos de docência fosse a compreensão leitora, todas as aulas tiveram momentos de discussão em que se quis também trabalhar a produção oral livre, bem como momentos de produção escrita como atividade complementar da leitura e até de compreensão oral em fases de introdução ao tema da aula ou de consolidação do tema abordado. Em conclusão, o ensino da leitura não implica a concentração isolada no texto, mas dá azo à introdução de materiais variados e de atividades e estratégias que podem e devem ser diferentes a bem da motivação dos alunos para o contacto com o texto literário (e não só) em português.

CONCLUSÃO

Tomando como ponto de partida as hipóteses de trabalho aventadas na introdução a

este relatório, conclui-se que, no caso de ambas as turmas 9 que foram alvo de análise e intervenção, os estudantes que as compunham não possuíam, na sua maioria, um grau de competência leitora que lhes permitisse ler de forma autónoma. De facto, estes estudantes poderiam ser divididos em dois grandes grupos no que concerne a sua atitude relativamente às crónicas tratadas: o grupo maioritário que se mostrava confiante, afirmando a facilidade na leitura e o grupo mais reduzido que expressava abertamente a sua desorientação. Poderá dizer-se que ambos, à exceção de alguns elementos, evidenciavam carências de matizes diversos. O grupo confiante, composto maioritariamente por falantes de espanhol (L1 ou L2) mostrava-se à vontade por facilmente ter acesso ao léxico, mas evidenciava em simultâneo algumas falhas no âmbito do sentido não literal e até da compreensão macroproposicional dos textos estudados. Já o grupo mais reduzido, composto por falantes de línguas (sobretudo a L1) de matrizes mais distantes da do português, apresentava, para além de obstáculos comuns ao outro grupo, a enorme dificuldade em descodificar léxico. Assim, se uns esbarravam frequentemente no sentido não literal e em estratégias dependentes do desenvolvimento de habilidades de literacia, os outros não chegavam a libertar recursos atencionais que lhes permitissem ultrapassar a dificuldade que o acesso lexical representava. Combinar dois grupos de naturezas tão diferentes na mesma turma implica frequentemente uma alternância no ritmo e no grau de dificuldade da aula. Por esse motivo, os textos abordados, embora fossem todos crónicas de imprensa com características literárias, apresentavam graus de dificuldade variável. A crónica “O meu lugar” de José Luís Peixoto, por exemplo, apresentou-se mais fácil do ponto de vista do processamento sintático e do acesso lexical. Da mesma maneira, “História sem palavras”, de Maria Judite de Carvalho, pretendeu configurar-se como um momento de menos exigência para os leitores menos proficientes, já que a aula anterior tinha incidido sobre “Ir e voltar” de José Saramago, crónica que se revelou mais difícil a todos os níveis na medida em que invocava duas épocas históricas de Portugal com as necessárias referências culturais e se apresentava como um texto de leitura bastante complexa. A alternância no grau de dificuldade e extensão das crónicas não foi, portanto, casual e apontou sobretudo para a manutenção de um determinado nível de motivação que se considerou sempre crucial para o envolvimento dos estudantes nas aulas. Pretendeu-se com isto que todos se

sentissem leitores competentes e pudessem participar nas discussões que frequentemente surgiam, algumas espontâneas, ao longo da aula.

A aplicação dos testes *cloze* e síntese aos estudantes da turma 9 do Curso Anual de Português para Estrangeiros no ano letivo 2013-2014 permitiu diagnosticar o nível de proficiência leitora e a evolução das turmas dos dois semestres. Através da análise dos testes no primeiro momento, foi possível constatar que os estudantes não demonstravam conforto na leitura de crónicas de imprensa. Isto foi notório até mesmo durante a realização dos testes, altura em que a maioria dos sujeitos manifestou alguma preocupação pelo facto de não entender partes ou o sentido geral dos textos. Neste sentido, verificou-se a necessidade de tratar a leitura de uma forma mais aprofundada, isto é, que permitisse perceber que tipo de obstáculos se lhe poderiam pôr e que características tanto dos leitores como dos textos poderiam interferir na compreensão leitora. As crónicas pretenderam ir ao encontro dos interesses e características conhecidas das turmas e houve, para além disso, a preocupação de tentar conhecer os estudantes e as suas dificuldades com vista a superá-las e manter a motivação.

A constatação de falhas ao nível da competência linguística encontrou eco na preocupação dos estudantes relativamente à gramática. Esta era comum a todos e manifestou-se amiúde de formas diferentes. Enquanto o grupo de falantes de línguas próximas do português fazia uso do conhecimento tácito que possui das próprias L1s, os estudantes de línguas mais distantes evidenciavam um saber teórico bastante mais sólido, não conseguindo, porém, tirar partido dele na prática. De um ponto de vista ou do outro, era consensual entre os estudantes que não se julgavam detentores de conhecimento suficiente nesta área. Com efeito, o teste *cloze* revelou falhas no preenchimento de lacunas referentes a palavras que exprimem conteúdo, mas também a preposições e conjunções, por exemplo. O facto de a conjunção “que”, estando dependente de verbos presumivelmente conhecidos dos estudantes, não ter tido ocorrência leva a ponderar acerca de possíveis obstáculos ao nível do processamento sintático, já que se encontrava separada dos mesmos verbos por orações subordinadas completivas. Assim, poderá aventar-se que uma das dificuldades que mais prejudicam a compreensão leitora é a identificação dos elementos-chave da frase e da sua relação com os restantes elementos em cada grupo de sentido. Outra hipótese, talvez a somar à anterior, reside no facto de os

estudantes disporem de poucos recursos ao nível da MO para reter o verbo que antecede a oração móvel. Isto pode acontecer porque o leitor se encontra mais absorvido pela decodificação e, portanto, não liberta recursos atencionais para reter a palavra que se relaciona com outra que surge mais adiante na frase. Este é um obstáculo que representa a incompreensão da frase e, mormente, a proposição que esta representa ou à qual está ligada (ver Grabe 2009: 29-30). Assim, confirma-se o que postula Koda (2004): “structural complexity typically stems from syntactic maneuvers, such as subordinations” (p. 96). Não se observou que os estudantes se sentissem mais desorientados em frases com palavras longas, mas efetivamente no preenchimento de palavras simples e conhecidas que integravam orações subordinadas. Seria, portanto, desejável que os estudantes tivessem, ao longo do curso, até mesmo a partir da iniciação, uma preparação mais voltada para as funções dos elementos na frase e para a sua identificação e manipulação através de exemplos que podem, também mas não só, surgir através da leitura. O investimento na leitura por grupos de sentido, a par da leitura indireta (ver Pinto 1998) nos níveis de iniciação, pode ser vantajoso na construção de habilidades de processamento sintático em português L2.

A segunda hipótese de trabalho avançada centrava-se na convicção de que as dificuldades que os estudantes de nível avançado pudessem demonstrar na leitura em português L2, eram passíveis de remediação com base em algumas estratégias. Neste caso, o número de horas dedicadas à leitura em aula foi, no total, de 14 (em 60). Tendo em conta as dificuldades evidenciadas pelos estudantes, a discrepância de níveis existente nas duas turmas e o reduzido número de horas que implica o estágio, não se poderia esperar provas de um progresso destacado. Apesar disso, é possível confirmar um aumento de respostas corretas no teste *cloze* por parte dos sujeitos que foram testados no 2º momento. Neste sentido, pode admitir-se que a continuação deste tipo de abordagem à leitura poderia produzir resultados mais expressivos.

A terceira hipótese de que se partiu pressupunha que o conhecimento dos processos cognitivos que permitem ler e compreender um texto contribuem para a implementação de estratégias de ensino que otimizem a leitura em português L2.

De posse deste conhecimento, foi possível desenhar e implementar uma determinada sequência de atividades na aula de leitura, bem como recorrer a estratégias

que levassem os estudantes à consecução dos objetivos que cada tarefa implicava. De facto, a razão pela qual este trabalho se fundamenta em autores e estudos da área da psicolinguística é a necessidade de encontrar uma base de conhecimento que suporte um determinado número de opções pedagógicas no âmbito da leitura em português L2. Se, com base em Baddeley (1997: 5), aprender é registar e armazenar informação, importa saber como se dão estas operações e como pode o docente tirar proveito desse conhecimento a favor do aprendente. Assim, no caso da leitura, mas também de outras competências, o recurso a este conhecimento significou também a oportunidade de otimizar o pouco tempo que cada estagiário tem para aplicar a investigação em curso ao longo do ano. À semelhança do que acontece na prática docente, também o ano de estágio confere pouca margem para errar. Também por esse motivo convém que o docente, estagiário ou não, tenha uma firme base de conhecimento que lhe permita experimentar, errando menos.

Recuperando os objetivos específicos deste relatório, pode afirmar-se que, na sua maioria, foram, apesar de tudo, cumpridos. Foi possível diagnosticar um nível de competência leitora e linguística inferior àquele que se esperava através dos testes de diagnóstico, mas também no decorrer das aulas do núcleo de estágio. Procurou levar-se os alunos a um controlo gradual do sentido lido através do contínuo questionamento dos textos, de si próprios e do contexto sociocultural que está na origem das crónicas. Assim, é possível que o grau de compreensão do sentido não literal tenha sofrido melhorias. De facto, a comparação dos resultados do teste cloze no 1º e no 2º momentos denotam alguma melhoria na compreensão da crónica. Por outro lado, o grau de dificuldade crescente das últimas aulas de leitura leva a supor um maior conforto na leitura das três crónicas tratadas e, por conseguinte, uma leitura mais fluente. Muito embora os estudantes tenham sempre ficado aquém do que o QECRL (Conselho da Europa 2001: 112) propõe para a competência leitora, pode, com base nos resultados do teste *cloze*, afirmar-se que progrediram.

Pode ainda considerar-se que, através da leitura das crónicas seleccionadas, os estudantes contactaram com um registo de língua diferente e menos acessível a quem não lê por hábito. Este contacto deu-lhes a oportunidade de observar a língua em uso e de tomar consciência de outros usos da língua, contribuindo a aula de leitura para o

enriquecimento da competência linguística, pragmática e leitora dos estudantes.

Embora o estudo levado a cabo com os estudantes em ambos os semestres de 2013-2014 tenha produzido resultados interessantes, também esteve sujeito a condicionamentos que, de alguma maneira, podem ter limitado o produto e a análise que se pode fazer deles. Por um lado, a amostra representada por apenas 13 estudantes é extremamente reduzida e, por isso, não originou dados estatísticos gerais de relevância. Seria necessário fazer um estudo mais alargado, prolongando-se por mais anos letivos, já que há menos estudantes colocados em níveis avançados. Por outro lado, aplicar os testes no decurso das aulas faz com que nem sempre os 120 minutos da unidade letiva sejam suficientes. Seria desejável que os estudantes se dispusessem a colaborar no estudo em horário não letivo. Optou-se por não o fazer por receio de que não participassem, já que até ambos os grupos de estudantes contavam muitas ausências até mesmo no que respeitava às aulas. No que concerne à verificação da evolução, o ideal seria aplicar os mesmos testes com sujeitos que tivessem frequentado o máximo de aulas de leitura possível. Ora como o curso é semestral, acontece que alguns estudantes podem seguir as aulas no 2º semestre, mas outros optam por não renovar a inscrição, o que faz com que não se consiga ter uma amostra homogênea a este nível. O facto de se observar maiores progressos em dois sujeitos que frequentaram o curso ao longo de todo o ano faz ponderar acerca das vantagens de prolongar a duração do curso ou de investir mais em aulas de leitura. Por fim, a heterogeneidade que caracterizava as duas turmas 9, sobretudo ao nível da proficiência linguística, também deu origem a resultados e reações muito diversos aos testes. De facto, falta de proficiência linguística verificada a este nível faz supor que o diagnóstico à entrada no curso pode não ser o mais exato. Convém também não esquecer que a colocação de estudantes de níveis diferentes na mesma turma condiciona de forma determinante a natureza dos temas, o grau de evolução que se espera da turma e o nível de motivação dos estudantes. Embora as duas turmas fossem reduzidas, a enorme discrepância que se observou entre os seus elementos imprimiu sempre duas velocidades e dois critérios, senão mais, a todas as atividades propostas com prejuízo de todos os estudantes.

No futuro, talvez fosse interessante poderar acerca da forma como se agrupam os estudantes nas turmas com vista a otimizar o rendimento que podem atingir. Não sendo

possível, tendo em atenção o reduzido número de matrículas nos níveis avançados, talvez se pudessem criar unidades curriculares de apoio adicional aos estudantes que revelam maiores obstáculos na compreensão leitora. Com efeito, tendo em conta que muitos são estudantes da Universidade do Porto e devem ser capazes de ler a um nível académico, afigura-se de relevo que surjam soluções para este público da FLUP. A implementação de aulas de leitura que fizessem parte do currículo do curso e um maior investimento na construção da competência linguística dos estudantes desde os primeiros níveis sugerem alguma utilidade.

No que respeita à investigação sobre a competência leitora em português L2, seria importante estudar mais aprofundadamente os obstáculos que se põem ao processamento sintático, já que parece ter sido esta a componente da leitura que talvez tenha influenciado de forma preponderante a compreensão de partes, senão a totalidade, do teste *cloze*. O impacto que provoca na ausência de ligações macroproposicionais pode equivaler à falta de acesso às entrelinhas do texto e ao seu sentido geral, objetivo último da leitura (ver Smith 1994). Nesse sentido, importaria investigar as consequências da falta de processamento sintático em processos inferenciais, mas talvez não fosse menos desejável estudar os motivos pelos quais estes estudantes atingem o último nível de aprendizagem com falhas ao nível do processamento sintático. Nesse sentido, seria desejável ponderar sobre o seu percurso como aprendentes de português L2.

Teria interesse também perceber se os estudantes que revelam dificuldades na leitura em português L2 também as demonstram na sua L1 e em outras L2 com vista a compreender o impacto da influência das outras línguas faladas pelos estudantes na leitura em português L2. A natureza destas dificuldades comuns, a verificarem-se, poderia lançar alguma luz sobre o peso que cada variável que caracteriza o leitor assume na leitura em português L2. Isto originaria o desenho de uma maior variedade de estratégias e atividades que auxiliassem os estudantes menos proficientes a superar os entraves à leitura.

Por outro lado, tendo em mente o baixo desempenho também em tarefas de escrita (ver Anexos 14 e 15), seria útil estudar as implicações dos obstáculos à compreensão leitora no desempenho do registo escrito. O facto de a maioria dos estudantes de português L2 nos níveis C1 e C2 serem também estudantes da Universidade do Porto,

sobretudo de 2º ciclo, leva a ponderar a necessidade de investir também em estudos que resultem na identificação e remediação também deste tipo de dificuldade, já que estes estudantes se verão, mais cedo ou mais tarde, confrontados com a necessidade de escrever em português a um nível que exigirá um esforço acrescido.

Nesse sentido, talvez fosse interessante que a FLUP pusesse à disposição dos estudantes de português L2 manuais de leitura (em combinação com a escrita, por exemplo), à semelhança do que sugere Grabe (2009). É possível que uma opção destas represente um incentivo à leitura autónoma e à construção de saber operacional com vista ao desenvolvimento da competência leitora e até de habilidades de literacia em português L2.

Em suma, a compreensão de sentido não literal encontra-se dependente de processos operados a partir da superfície do texto sem os quais dificilmente se torna possível aceder à informação implícita. Importa, no entanto, valorizar o conhecimento prévio do aprendente, como forma de colmatar possíveis falhas linguísticas na leitura, e a informação prévia disponibilizada como meio de mobilização de ligações entre conhecimentos e algum nivelamento de saberes momentos antes do contacto com o texto.

Em conclusão, parece poder afirmar-se que o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2013-2014 foi produtivo na medida em que se pensa ter contribuído para o despertar dos estudantes para a leitura, para a construção de habilidades de literacia em português L2 e para manifestações menos usuais da língua. Espera-se que os 13 elementos que participaram nas aulas de leitura mantenham a intenção de ler em português e que encarem o contacto com o registo escrito da língua como uma forma de a manter presente e em desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Baddeley, A. D. & Hirsch, G. J. (1974). Working memory. In A. Miyake & P. Shah (eds.) *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. New York: Cambridge University Press, pp. 28-61.
- Baddeley, A. D. (1992). Working memory, *Science*, New Series, 255, (5044), pp. 556-559.
- Baddeley, A.D. (1997). *Human Memory: Theory and Practice*. Hove: Psychology Press Limited
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, (11), pp. 417-423.
- Bernhardt, E. (1991). A psycholinguistic perspective on second language literacy. In Hulstijn, J. & Matter J. (eds.) *Reading in two languages*. Alblasterdam: Alla Review – Review de L'Aila.
- Bernhardt, E. (1998). *Reading Development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Brosig, E. (2007). Processing of spoken and written literary texts. In *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. Arabski, J. (ed.) Katowice: University of Silesia.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. London: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1996) *A cultura da educação*. Lisboa: Edições 70
- Carrell, P. & Eisterhold, J. (1983). Schema Theory and ESL reading pedagogy, *Tesol Quarterly*, 4, (17), pp. 553–573
- Conselho da Europa, (2001). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.
- Crystal, D. 2008. *Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Malden: Blackwell Publishing.
- Disponível em <http://books.google.pt/books?id=3ZPQVuSgDAkC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q=garden-path&f=false> [20/06/2014]
- Duarte, I., Figueiredo, O. & Veloso, J. (orgs.). (2009). *A Linguagem ao Vivo*. Textos

- selecionados de Maria da Graça L. Castro Pinto. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 8, (2), pp.122-128.
- Felder, R. & Henriques, E. (1995) Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education, *Foreign Language Annals*, 28, (1),1995, pp. 21–31
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32, (4), pp. 365-387
- Fransson, A. (1998). Cramming or understanding? Effects of intrinsic and extrinsic motivation on approach to learning and test performance. In: Alderson, C. & Urquhart, A. H. (eds.) *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Goodman, K. (1996). *On Reading. A common sense look at the nature of language and the science of reading*. Portsmouth: Heinemann.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition”. In Cenoz *et al.* (eds.) (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Multilingual Matters, Bristol, UK. Disponível em:
http://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=E3VonNCY8TcC&oi=fnd&pg=PA8&ots=JHhesxmt3o&sig=0ZSLrhuF7BICMkOnibzjm_YdAqM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [20/09/2014]
- Kirchner, P., Sweller, J. & Clark, R. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, *Educational Psychologist*, 41(2), pp. 75–86. Disponível em http://www.cogtech.usc.edu/publications/kirschner_Sweller_Clark.pdf [21/09/2014]
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, (1), pp. 1- 44.
- Koda, K. (2010). *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*,

- New York: Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen D. (1989). *Language acquisition and language education: extensions and applications*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Mateus, M., A. Brito, Duarte, I. & Faria, I. H. (2003) *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa: Editorial Caminho.
- Newby *et al.* (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. European Centre for Modern Languages, European Council, Ministerio de Educación. Gobierno de España (trad).
- Nuttall, C. (2000). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Education.
- Pinto, M. da G. C. (2001). Só me faltava a psicolinguística... In Fonseca, F. I. *et al.* (orgs.) *Actas do Colóquio A linguística na formação do professor de português*, Porto: FLUP, pp. 135-152
- Pinto, M. da G. L. C. (1994). *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*, Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. da G. L. C. (1998). *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. da G. L. C. (2010). A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento? In Ana Maria Brito (org.) 2010. *Gramática: História, teorias, aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto - Faculdade de Letras.
- Smith, F. (1994). *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of reading and Learning to Read*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Someren, M., Barnard, Y. & Sandberg, Jakobijn (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. Department of Social Science Informatics, University of Amsterdam, London: Academic Press.
- Sparks, R.L. *et al.* (2012). Do L1 Reading achievement and L1 print exposure contribute to the prediction of L2 proficiency?. *Language Learning*, 62, (2), pp. 473-505
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition*. Malden:

Blackwell Publishing.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effect in Reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, *Research Quarterly*, 21, (4), pp.360-407.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.

Todorov, T. (1973). *Poética*. Lisboa: Editorial Teorema.

Urquart, S.; Weir, (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London: Addison Wesley Longman Limited.

Van Dijk, T. (1978). Cognitive Processing of Literary Discourse. *Coloquio Internacional sobre Poética. Semiología y Teoría de la Significación*, Cidade do México: Universidad Autónoma.

Disponível em
<http://www.discourses.org/OldArticles/Cognitive%20processing%20of%20literary%20discourse.pdf>

Van Dijk, T. (1987). La pragmatía de la comunicación literaria. In: José Antonio Mayoral (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco, pp.171-194

Wallace, C. (1988). *Learning to read in a multicultural society. The social context of Second Language Literacy*. Hertfordshire: Prentice Hall International.

Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89 to 100. Disponível em
<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>

[21/09/2014]

ANEXOS

ANEXO 1 – Teste *Cloze*

Este teste será usado como instrumento de estudo da compreensão leitora em Português Língua Segunda /Língua Estrangeira.

Por favor, preencha os espaços com as palavras que considerar adequadas.

O fato novo do Rei

Quem, como eu e a generalidade _____ portugueses, não percebe nada de Finanças _____ consta que tenha biblioteca e ouve _____ dizer, ao fim de um ano _____ inauditos sacrifícios, desemprego, miséria e fome, _____ "estamos no bom caminho", acabando por _____ que afinal, em Março, a dívida _____ portuguesa cresceu mais 26 mil milhões _____ relação a Março de 2011 (reinava _____ Sócrates, cognominado pelo actual Governo de "o _____"), perguntar-se-á legitimamente onde irá dar o "_____ caminho".

Mas talvez, quem sabe?, seja _____ que se combate a dívida, aumentando _____ dívida. Como o desemprego se combate _____ e embaratecendo os despedimentos e destruindo _____.

Dir-se-á que nem eu nem os _____ mais pobres cuja existência tem sido _____ no altar da dívida, somos economistas, _____ mesmo modo que o menino que _____ conseguiu ver a fatiota invisível do _____ e gritou "O Rei vai nu" _____ era, obviamente, alfaiate. Mas quem escute _____ homilias diárias dos alfaiates da política _____ austeridade demonstrando, mediante equações só acessíveis _____ pessoas inteligentíssimas e com vastas bibliotecas, _____ "não há alternativa", esperaria ver o _____, já não digo com sapatos novos, _____ ao menos um pouco mais apresentáveis _____ que há um ano.

Sobretudo depois _____, em Janeiro, o alfaiate-mor ter anunciado _____ Parlamento que 2012 seria o "ano _____ viragem económica para o país."

ANEXO 2 – Teste síntese

Este teste será usado como instrumento de estudo da compreensão leitora em Português Língua Segunda /Língua Estrangeira.

Por favor, leia o texto e, a partir dele, redija uma síntese.

Não vale a pena falarmos, para quê, quanto mais falamos mais a gente se magoa um ao outro, fomo-nos distanciando tanto com o tempo, sinceramente nunca imaginei que isto acontecesse, não era assim ao princípio mas nunca é assim ao princípio, as coisas começam a correr mal devagarinho, não damos conta e nisto, de repente, tão longe um do outro, linguagens diferentes, falta de paciência, silêncios que magoam, frases a que não se responde, uma irritação surda, uma impaciência que se tenta disfarçar sem a conseguir disfarçar totalmente, um desconforto mudo mas presente, cada vez mais presente, uma espécie de enjoo, uma espécie de desgosto, o que faço aqui, o que fazes aqui, qual o motivo de continuarmos juntos se não faz sentido, qual o motivo de teirmos ainda? Se ao menos houvesse alguma coisa que pudéssemos tentar, tu e eu, sentarmo-nos os dois no mesmo sofá, nem que não conversássemos, sentarmo-nos apenas, um ao lado do outro, tu a veres televisão, por exemplo, há aquela novela brasileira que gostas, e eu a olhar para ontem, sempre foi a minha especialidade, olhar para ontem, e permanecermos assim uma hora ou duas, em paz, pode ser que sejamos capazes de encontrar alguma paz, o que é que achas, não estou muito seguro disso mas sei lá, existem surpresas, voltarmos a habituar-nos um ao outro, devagarinho, e tirar prazer disso, pelo menos algum, ainda que pequeno, prazer disso ou, pelo menos, uma ausência de desprazer, o que já não seria mau, pergunto-me se ainda gostamos um do outro e, sinceramente, não conheço a resposta, penso que não, penso que sim, penso que um bocadinho, lá ao fundo, sob o tédio, o ressentimento, o cansaço, porque tanto tédio, tanto ressentimento, tanto cansaço, se mudasses de penteado, se comprasses uns vestidos novos, se usasses saltos mais altos, se me surpreendesses, tornámo-nos tão quotidianos, meu Deus, tão monótonos, não dizes nenhuma coisa que me interesse, não digo nenhuma coisa que te interesse e não é possível não dizermos nunca seja o que for que não interesse o outro havendo pessoas que nos acham divertidos, cultos, se calhar fascinantes, o Carlos, por exemplo, acha-te fascinante, o cretino

- A Amélia é fascinante

aquela tua amiga das saias curtas considera-me o máximo que bem lhe percebo nos olhos, fica de cigarro apagado, feita estátua, a mirar-me e não seria idiota tu inclinares-te para o Carlos e

eu

para a tua amiga, bastava passarem uns meses para nos fartarmos deles, tanto fascínio e tanta estátua cansam, e daí, quem sabe, não, deixemo-nos de fantasias, tanto fascínio e tanta estátua cansam mesmo, olhemos as coisas de frente, sem infantilidades, cansam mesmo, a questão importante, quer dizer, a única questão realmente importante, é saber se nos cansámos um do outro, do Carlos e da tua amiga podemos, ou não, ocupar-nos mais tarde, no que me diz respeito é não, no que te diz respeito suponho que também, e se a gente voltasse, ou antes, se a gente tentasse voltar a namorar, não sei se sou capaz, não sabes se és capaz, calculo eu, mas o que se perde em tentar, um namoro tímido, lento, envergonhado ao princípio mas que vai crescendo, crescendo, ainda não somos velhos, ainda não desistimos de ser felizes, pois não, o que te parece sermos felizes um com o outro, um beijo aqui, um beijo ali, uma palmadinha no rabo que, se calhar, excita, uma ida ao cinema, um fim de semana fora, num hotel qualquer perto do mar, se não for muito caro podemos, ouvir as ondas no escuro, da cama, enquanto nós, não faças essa cara, enquanto nós tal e coiso, há quantos meses nós não tal e coiso, nós não nada, tu de camisa de dormir transparente, eu, para variar, sem peúgas, se me permites uma confissão, perdoa ser atrevido, acho, como exprimir-me, acho que, não leves a mal, acho que continuo a, palavra de honra, amar-te, isto é a sério, não é da boca para fora, não é assim no ar, acho que continuo a amar-te e, desculpa a presunção, atrevo-me a pensar que continuas a amar-me, se estiver enganado não hesites em dizer que eu aguento, no ponto em que as coisas estão aguento tudo, mesmo esse telefone a tocar agora que não convinha nada que tocasse e tu

- Carlos

sem ouvires o que eu digo, tu, de olhos fechados

- Carlos

tu a sorrises sem ser para mim

- Quando?

tu

- Este fim de semana acho que posso, sim

tu

- Um hotel em Madrid adorava

tu

- O meu marido?

tu

- Há séculos que esse deixou de contar

tu

- A que horas?

tu

- Estou pronta às três

tu

- Buzina da rua que eu desço

tu

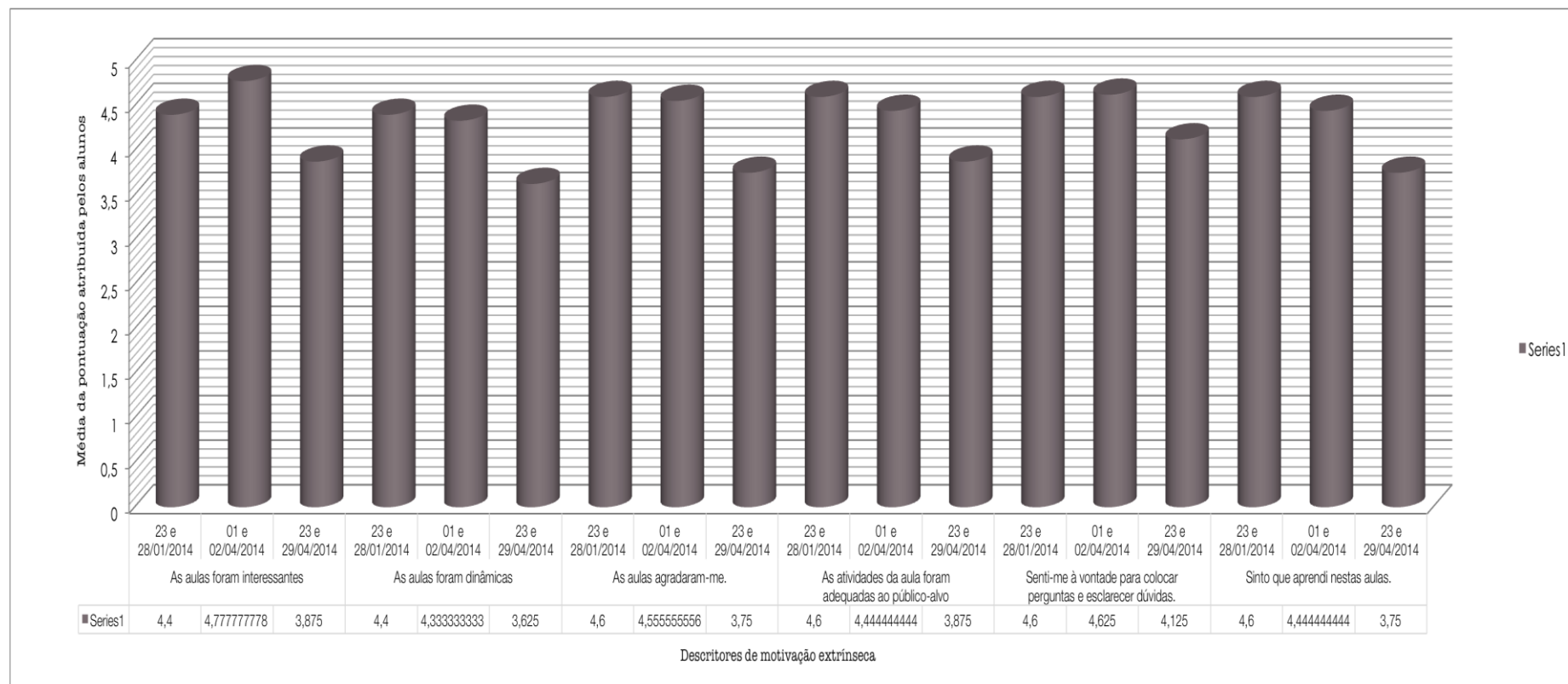
- Agora não posso falar muito

tu

- Às três horas tenho a mala à porta

e, se às três horas tens a mala à porta, talvez me possas fazer o favor de deixar escrito aí, num papel, o número da tua amiga das saias curtas que, de certeza, há-de gostar de acordar comigo em Barcelona.

ANEXO 3 – Gráfico com indicadores de motivação dos estudantes do Curso Anual de Português para Estrangeiros no ano letivo 2013-2014



ANEXO 5 – “O meu lugar” – regência 0



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

O meu lugar

José Luís Peixoto

16:57 Sábado, 17 de Agosto de 2013

- 1 Quando era pequeno, rodava sobre mim próprio com as pontas dos pés. Rodar-rodar-rodar: as formas a saírem dos contornos, as cores a misturarem-se demasiado rápidas e, depois, ao parar de repente, o chão como um barco debaixo da tempestade, a paisagem inteira a oscilar desgovernada, eu a tentar equilibrar-me e,
5 ao mesmo tempo, criança, a apreciar esse caos. A seguir, a pouco e pouco, o horizonte abrandava e voltava a fixar-se.

Eu tenho um lugar. Por isso, nunca me perco no mundo imenso.

- 10 Posso estar a falar com a minha mãe, como há dois dias atrás, e ela diz-me: aquele sobreiro que fica entre o campo da bola e o Monte da Torre. E, entre tantos, eu sei exactamente qual o sobreiro a que se refere. Essa é a precisão com que sei o meu lugar. As ruas, calcetadas com paralelos, suportam o meu pensamento desde que nasci. Em gestos largos, os muros são caiados anualmente porque o branco precisa de renovação, a pureza é uma tarefa permanente.

- 15 Esses foram os anos em que viajei pelo mundo inteiro. Não sei que voz irá dizer esta frase sobre a minha vida neste tempo.

- O mais provável será ser eu próprio a dizê-la: Esses foram os anos em que viajei pelo mundo inteiro. Em qualquer dos casos, essa frase será dita quando já não aguentar o ritmo deste tempo, desta idade em que atravesso oceanos como se
20 rodasse sobre mim próprio. Com os olhos cheios, quando paro de repente, o chão balança, a paisagem ondula. É então que o meu lugar, paz/certeza, me nivela.

Eu tenho um lugar. Por isso, nunca me perco no mundo imenso.

Com tantas viagens, como é que consegue escrever? Ouço esta questão de muitas vozes, em muitas línguas, vinda de pessoas que nunca se conhecerão umas às outras.

- 25 Dou qualquer resposta que me pareça satisfazê-las rapidamente. Às vezes, nem preciso usar palavras, basta sorrir. Quem faz perguntas não está sempre interessado em saber as respostas.

30 No tom prosaico dessas conversas, seria difícil explicar que eu tenho um lugar, está sempre comigo. É visível e invisível. Há oliveiras centenárias agarradas a essa terra. Há uma forma de respirar que só é possível sob essa aragem. Há fontes de bicas fartas, onde jorra tudo o que amo e me ama.

Quando era pequeno, os campos eram enormes. Cresci mais do que podia imaginar e, no entanto, os campos continuam enormes. Entre o que me puxa de um lado e de outro, há o meu lugar a manter-me firme, a fornecer-me equilíbrio infinito.

- 35 A diferença de forças é incomparável. Por isso, nunca me perco no mundo imenso.

Levo comigo uma origem e um destino.

Levo comigo um sentido. Irreversível como um mergulho, não me perturbo. Eu tenho um lugar. Sinto que lhe conheço cada detalhe e, no entanto, todos os dias o exploro e lhe encontro novidade. No meu lugar, os sinos do adro dão as horas.

- 40 É difícil vermo-nos a nós próprios, sei bem. Falta a perspectiva da distância, os espelhos distorcem, o rosto com que nos olham está sempre tingido pela cor que trazem por dentro. É também por isso que me faz tanta falta o meu lugar. Sem ele, talvez acreditasse no primeiro reflexo que me apresentassem. Sem ele, talvez dependesse desses humores para imaginar quem sou.

45

Assim, estou preparado para atravessar o mundo inteiro. E, se mais mundo houver, mais mundo será tocado pela minha pele.

Mi-nha pe-le, palavras pronunciadas sílaba a sílaba. E nenhum continente é demasiado grande ou demasiado estéril para me impedir de atravessá-lo. E nenhum detetor de metais conseguirá identificar o tamanho e os ângulos do lugar

50 que levo comigo: amor. Repito: amor.

Eu tenho um lugar. Por isso, nunca me perco no mundo imenso.

55 Ainda rodo sobre mim próprio e, depois do mundo fosco, preciso de acreditar na nitidez que transporto, esse lugar meu, onde descanso e onde não sou um postal de tiragens sem fim, sempre deturpado um pouco mais, um pouco mais, milímetro a milímetro. Agradeço todo o contraste que consigo trazer para o caminho que construo. Não coloco limites nas temperaturas a que quero sujeitar os meus sentidos e nas lições que quero aprender.

Mas felizmente, tenho o meu lugar. Acompanha-me como um deus.

Crónica de José Luís Peixoto publicada na revista Visão (versão online) a 17 de Agosto de 2013 disponível em <http://visao.sapo.pt/o-meu-lugar=f745812#ixzz2llaLhKlp>

A. Explique por palavras suas as frases seguintes, tendo em conta o texto que leu.

1. “atravesso oceanos como se rodasse sobre mim próprio”
2. “Há uma forma de respirar que só é possível sob essa aragem.”
3. “No meu lugar, os sinos do adro dão as horas.”
4. “É difícil vermo-nos a nós próprios.”
5. “Ainda rodo sobre mim próprio e, depois do mundo fosco, preciso de acreditar na nitidez que transporto.”
6. “Essa é a paixão com que sei o meu lugar.”

B. Responda às seguintes questões sobre o texto.

1. A que se refere o autor quando diz que “levo [consigo] uma origem e um destino”?
2. Em que medida é que a “perspetiva da distância” nos ajuda, segundo o autor, a vermo-nos a nós próprios?
3. O autor faz referência a um aparelho usado para localizar amor. Qual é? Por que motivo o escolheu?
4. Na sua opinião, porque é que o autor compara o seu lugar a um deus?

C.Reescreva as frases ou excertos retirados do texto sem lhes alterar o sentido.

1. “Nenhum continente é demasiado grande ou demasiado estéril para me impedir de atravessá-lo.”

Mesmo que....

2. “O mais provável será ser eu próprio a dizê-la.”

O mais provável é que ...

3. “atravesso oceanos como se rodasse sobre mim próprio.”

Atravesso oceanos como quem....

4. “É difícil vermo-nos a nós próprios.”

É difícil que

5. “E, se mais mundo houver, ...”

E, no caso de...

ANEXO 6 – “Depois” – regência 1



CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
1º SEMESTRE 2013/ 2014
NÍVEL C – TURMA 9
Professora Estagiária: Ângela Filipe Lopes

1. Identifique as palavras ou expressões que não estão na letra original e substitua-as pelas corretas.

DEPOIS

(Arnaldo Antunes / Carlinhos Brown/ Mariza Monte)

Depois

De sonhar tantos anos

De fazer tantos planos

De um futuro pra nós

Depois

De tantos desenganos

Nós nos abandonamos

Como tantos casais

Quero que tu sejas feliz

Hei de ser feliz também

Depois

De passar madrugadas

À espera de nada

De arrastar-me no chão

Em vão

Tu viraste-me as costas

Não me deste as respostas

Que eu preciso de ouvir

Quero que tu sejas melhor

Hei ser melhor também

Nós dois

Já tivemos momentos

Mas passou o nosso tempo

Não podemos negar

Foi bom

Nós fizemos história

Pra ficar na memória

E acompanhar-nos

Quero que tu vivas sem mim

Eu vou conseguir também

Depois

De aceitarmos os factos

Vou trocar os teus retratos

Pelos de outro alguém

Meu querido

Vamos ter liberdade

Para amar à vontade

Sem trair mais ninguém

Quero que tu sejas feliz

Hei de ser feliz também

Depois

Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WMPWNVpCSI8> e letra disponível em <http://www.marisamonte.com.br/pt/musica/o-que-voce-quer-saber-de-verdade/letra/depois>

Último acesso aos dois websites a 18 de setembro de 2014

ANEXO 7 – “Olhar para ontem” – regência 1



CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
1º SEMESTRE 2013 / 2014
NÍVEL C – TURMA 9
Professora Estagiária: Ângela Filipe Lopes

1. Leia o texto atentamente e identifique semelhanças entre a canção que ouviu e este texto.

Olhar para ontem

- 1 Não vale a pena falarmos, para quê, quanto mais falamos mais a gente se magoa um ao
outro, fomo-nos distanciando tanto com o tempo, sinceramente nunca imaginei que isto
acontecesse, não era assim ao princípio mas nunca é assim ao princípio, as coisas
começam a correr mal devagarinho, não damos conta e nisto, de repente, tão longe um do
5 outro, linguagens diferentes, falta de paciência, silêncios que magoam, frases a que não se
responde, uma irritação surda, uma impaciência que se tenta disfarçar sem a conseguir
disfarçar totalmente, um desconforto mudo mas presente, cada vez mais presente, uma
espécie de enjoo, uma espécie de desgosto, o que faço aqui, o que fazes aqui, qual o motivo
de continuarmos juntos se não faz sentido, qual o motivo de teirmos ainda? Se ao menos
10 houvesse alguma coisa que pudéssemos tentar, tu e eu, sentarmo-nos os dois no mesmo
sofá, nem que não conversássemos, sentarmo-nos apenas, um ao lado do outro, tu a veres
televisão, por exemplo, há aquela novela brasileira que gostas, e eu a olhar para ontem,
sempre foi a minha especialidade, olhar para ontem, e permanecermos assim uma hora ou
duas, em paz, pode ser que sejamos capazes de encontrar alguma paz, o que é que achas,
15 não estou muito seguro disso mas sei lá, existem surpresas, voltarmos a habituar-nos um ao
outro, devagarinho, e tirar prazer disso, pelo menos algum, ainda que pequeno, prazer disso
ou, pelo menos, uma ausência de desprazer, o que já não seria mau, pergunto-me se ainda
gostamos um do outro e, sinceramente, não conheço a resposta, penso que não, penso que
sim, penso que um bocadinho, lá ao fundo, sob o tédio, o ressentimento, o cansaço, porque
20 tanto tédio, tanto ressentimento, tanto cansaço, se mudasses de penteado, se comprasses
uns vestidos novos, se usasses saltos mais altos, se me surpreendesses, tornámo-nos tão
quotidianos, meu Deus, tão monótonos, não dizes nenhuma coisa que me interesse, não
digo nenhuma coisa que te interesse e não é possível não dizermos nunca seja o que for que
não interesse o outro havendo pessoas que nos acham divertidos, cultos, se calhar
25 fascinantes, o Carlos, por exemplo, acha-te fascinante, o cretino

- A Amélia é fascinante

aquela tua amiga das saias curtas considera-me o máximo que bem lhe percebo nos olhos,
fica de cigarro apagado, feita estátua, a mirar-me e não seria idiota tu inclinares-te para o
Carlos e eu para a tua amiga, bastava passarem uns meses para nos fartarmos deles, tanto
30 fascínio e tanta estátua cansam, e daí, quem sabe, não, deixemo-nos de fantasias, tanto
fascínio e tanta estátua cansam mesmo, olhemos as coisas de frente, sem infantilidades,
cansam mesmo, a questão importante, quer dizer, a única questão realmente importante, é
saber se nos cansámos um do outro, do Carlos e da tua amiga podemos, ou não, ocupar-nos
mais tarde, no que me diz respeito é não, no que te diz respeito suponho que também, e se a
35 gente voltasse, ou antes, se a gente tentasse voltar a namorar, não sei se sou capaz, não
sabes se és capaz, calculo eu, mas o que se perde em tentar, um namoro tímido, lento,
envergonhado ao princípio mas que vai crescendo, crescendo, ainda não somos velhos,
ainda não desistimos de ser felizes, pois não, o que te parece sermos felizes um com o outro,
um beijo aqui, um beijo ali, uma palmadinha no rabo que, se calhar, excita, uma ida ao
cinema, um fim de semana fora, num hotel qualquer perto do mar, se não for muito caro
40 podemos, ouvir as ondas no escuro, da cama, enquanto nós, não faças essa cara, enquanto
nós tal e coiso, há quantos meses nós não tal e coiso, nós não nada, tu de camisa de dormir
transparente, eu, para variar, sem peúgas, se me permites uma confissão, perdoa ser
atrevido, acho, como exprimir-me, acho que, não leves a mal, acho que continuo a, palavra
de honra, amar-te, isto é a sério, não é da boca para fora, não é assim no ar, acho que
45 continuo a amar-te e, desculpa a presunção, atrevo-me a pensar que continuas a amar-me,
se estiver enganado não hesites em dizer que eu aguento, no ponto em que as coisas estão
aguento tudo, mesmo esse telefone a tocar agora que não convinha nada que tocasse e tu

- Carlos

sem ouvires o que eu digo, tu, de olhos fechados

50 - Carlos

tu a sorrises sem ser para mim

- Quando?

tu

- Este fim de semana acho que posso, sim

55 tu

- Um hotel em Madrid adorava

tu

- O meu marido?

tu

60 - Há séculos que esse deixou de contar

tu

- A que horas?

tu

- Estou pronta às três

65 tu

- Buzina da rua que eu desço

tu

- Agora não posso falar muito

tu

70 - Às três horas tenho a mala à porta
e, se às três horas tens a mala à porta, talvez me possas fazer o favor de deixar escrito aí,
num papel, o número da tua amiga das saias curtas que, de certeza, há-de gostar de acordar
comigo em Barcelona.

António Lobo Antunes, Crónica publicada na VISÃO 1076, de 17 de Outubro de 2013, disponível em <http://visao.sapo.pt/olhar-para-ontem=f754335#ixzz2jtEX7fA7> (António Lobo Antunes escreve com recurso à grafia anterior ao Acordo Ortográfico).

2. Pontue o excerto do texto que se segue com pontos finais, de exclamação ou de interrogação sem que isso produza alterações no sentido do texto.

“Não vale a pena falarmos para quê quanto mais falamos mais a gente se

magoa um ao outro fomo-nos distanciando tanto com o tempo sinceramente nunca imaginei que isto acontecesse não era assim ao princípio mas nunca é assim ao princípio as coisas começam a correr mal devagarinho não damos conta e nisto de repente tão longe um do outro, linguagens diferentes falta de paciência, silêncios que magoam frases a que não se responde uma irritação surda uma impaciência que se tenta disfarçar sem a conseguir disfarçar totalmente um desconforto mudo mas presente cada vez mais presente uma espécie de enjoo uma espécie de desgosto o que faço aqui o que fazes aqui, qual o motivo de continuarmos juntos se não faz sentido qual o motivo de teirmarmos ainda?”

3. Responda às seguintes questões sobre o texto.

3.1 Qual é o tema do texto?

3.2 Como se sente o narrador em relação ao estado atual do seu casamento?

3.3 Quem é Amélia e como podemos caracterizar a sua atitude em relação ao narrador?

3.4 Quem é Carlos e de que forma se relaciona com o narrador e com Amélia?

3.5 Considera que o texto, em geral, está mais próximo do conceito de Silêncio ou de Diálogo? Justifique a sua resposta.

4. Extraia 5 palavras-chave do texto e escreva uma síntese do mesmo (80-100 palavras).

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.

ARQUIVO PESSOA

OBRA ÉDITA · FACSIMILE · INFO

Fernando Pessoa

X. MAR PORTUGUÊS

X

MAR PORTUGUÊS

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

s.d.

Mensagem. Fernando Pessoa. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934 (Lisboa: Ática, 10ª ed. 1972). - 70.

ANEXO 9 – “Ir e voltar” – regência 2

Ir e voltar

Este meu gosto por museus e pedras velhas, que no parecer de alguns denunciará uma suspeita tendência para evasões, é, pelo contrário, o sinal mais certo de uma viva radicação no mundo em que estou. De facto, não creio que alguém possa, com verdade, dizer-se do **seu** tempo, se não **se** sentir envolvido num todo geral que abarque o mundo como **ele** é e como ele foi. Aquele corpo ressequido, dentro da sua caixa de vidro, no Museu Britânico, que foi um corpo vivo há três mil anos, desencadeia imediatamente em mim um processo mental que me mostra a história dos homens como uma imensa rede de braços, uma iluminação de olhos, um rumor de passos dentro de um formigueiro. E quando numa noite de Paris dei com a Notre-Dame dentro do nevoeiro, sob a luz amortecida dos projectores, e parecendo toda **ela** uma construção estranhíssima de pedra roxa – não tive mão em mim que evitasse umas tantas reflexões caseiras que logo me afastaram das pacíficas banalidades estéticas.

Aqui em Portugal, se não exagero, temos a pecha de falar de mais da história que vivemos e fizemos, quando afinal não somos os únicos a medir a história pátria em séculos, e se é verdade que fomos descobridores e marinheiros, parecemos esquecidos de que todos os povos virados aos mares e aos oceanos algo acabaram também por navegar e descobrir: os gregos como os fenícios, os escandinavos como os holandeses, os espanhóis como os italianos.

Bem sabemos que de evidências deste género é que **se** alimenta a vaidade dos povos e a xenofobia que quase todos cultivam: por essa via, cada um há-de sentir-se o melhor, o mais ousado, o mais culto, o mais adiantado, uma espécie de parcialíssima divindade que dividisse a história em gomos, como uma laranja, e **a** distribuísse ao sabor das suas inclinações. Creio que país nenhum se livra deste pecado de soberba, e isso nos desculparia se tal comportamento não se agravasse em nós com um claro divórcio entre o que vamos dizendo e o que somos capazes de sentir. Falamos das glórias passadas, das conquistas, das descobertas, como de fantasmas imateriais a **que** os compêndios escolares não dão vida, nem as pedras mortas substância. Gostaria bem de saber, por exemplo, se o povo português se sente realmente herdeiro de Bartolomeu Dias e de Gil Vicente, de Afonso Henriques e de Luís de Camões, de D. Dinis e de Fernão Lopes. Seria um teste a fazer entre nós, e muito menos gratuito do que poderá parecer a gente apressada que faz todos os dias a sua revolução cultural.

Claro que não estou a pensar em cultivar-se um tipo de devoção historicista toda voltada para o passado, para os “bons tempos” em que fomos senhores do mundo ou, mais modestamente, do nosso caminho. Tratar-se-ia, antes, de desenredar esse caminho do amontoado do tempo e dos acontecimentos, de modo a encontrarmo-nos, como povo, conscientes, agora sim, de um tempo histórico vivido e assumido, perante a nova sociedade (e quem sabe a nova civilização) que em todo o mundo se forma, entre os sobressaltos e os

35 estertores do que ainda não há muito tempo parecia tão sólido, tão para durar.

Vistos de longe (e vistos de perto depois) damos de algum modo a ideia de vivermos o nosso dia-a-dia como se não tivesse havido ontem e não haja amanhã, numa espécie de sonambulismo fatalista que espera resignadamente a repetição do terramoto de 1755. Ou então, que um braço salvador (talvez D. Sebastião) **nos** arranque a todos, de um só puxão, do
40 vagaroso afundamento em que nos distraímos. Individualmente. Colectivamente.

Este arrazoadado melancólico, ninguém **o** pediu ao cronista, e o mais certo é que **lho** censurem os que do otimismo fizeram profissão e credo. Mas a pergunta: “Que seremos amanhã?”, é para mim uma obsessão, uma voz murmurante, um grito em certas horas de silêncio.

45 A resposta (se alguma vez vier a ser dada) é infinitamente plural, mas nela não estará nenhuma contribuição minha: nunca como hoje se pôde brincar menos com coisas sérias, e as exigências da análise que a ela levaria são tais e tão diversificadas, que o simples cronista que eu sou se deverá dar por satisfeito com aflorar ao de leve as interrogações mais próximas. É o seu modo de estar presente, de intervir, de exprimir a sua cidadania, de querer bem ao país onde nasceu, de amar o povo a que pertence.

José Saramago (1997). *A Bagagem do Viajante*. Caminho, Lisboa.
(Disponível em books.google.pt . Acedido pela última vez a 26/03/2014)

1. Relacione as seguintes palavras retiradas do 1º parágrafo com o seu significado, tendo em conta o contexto da crónica.

A	parecer (l.1)	abranja	1
B	evasões (l.2)	considerar-se	2
C	radicação (l.2)	frouxa	3
D	dizer-se (l.3)	fugas	4
E	abarque (l.4)	entender	5
F	amortecida (l.9)	enraizamento	6

SOLUÇÕES	A	B	C	D	E	F

2. Selecione 6 palavras das do exercício anterior . Forme 3 frases. Cada frase deve conter 2 palavras das 6 escolhidas.

A. _____

B. _____

C. _____

3. Encontre no texto os referentes das palavras que se seguem:

1. “seu” (l. 3)		6. “a” (l. 20)	
2. “se” (l. 4)		7. “que” (l. 24)	
3. “ele” (l. 4)		8. “nos” (l. 39)	
4. “ela” (l. 9)		9. “o” (l. 41)	
5. “se” (l. 17)		10. “lho” (l. 41)	

3. Explique por palavras suas o que significam as frases ou expressões seguintes usadas pelo autor, tendo em conta a frase, o excerto e o texto em que estão inseridas.

3.1. “temos a pecha de falar de mais da história que vivemos e fizemos” - l.12

3.2. “Bem sabemos que de evidências deste género é que se alimenta a vaidade dos povos” - l.17

3.3. “Falamos das glórias passadas, das conquistas, das descobertas, como de fantasmas imateriais a que os compêndios escolares não dão vida” - l. 23

3.4. “entre os sobressaltos e os estertores do que ainda não há muito tempo parecia tão sólido, tão para durar.” - l. 34-35

4. Responda às seguintes questões:

4.1. Qual é, afinal, em poucas palavras, a opinião do cronista acerca da relação dos portugueses com o seu passado histórico?

4.2. Concorda com o autor? Em que medida?

4.3. Como é a relação do seu país com o seu passado histórico? Compare-a com a portuguesa, à luz do que foi discutido na aula e da crónica que acabou de ler.

ANEXO 10 – “História sem palavras” – regência 2



CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
2º SEMESTRE 2013/ 2014
NÍVEL C – TURMA 9
Professora Estagiária: **Ângela Filipe Lopes**

Desço a rua, entro no metropolitano, estendo à menina muda as moedas necessárias, aceito o retângulozinho que ela me fornece em troca, desço a escada, espero, paciente, que se aproxime o olho mágico da carruagem subterrânea. Ela chega, para, parte. Lá dentro, o silêncio do mar encapelado, isto é, o de toda aquela ferragem barulhenta, som de não dizer nada. Na
5 minha paragem saio, subo as escadas do formigueiro ou do túnel de toupeiras por onde andei.

E sigo pela rua fora - outra rua -, entro numa loja. De cesto metálico na mão (estamos na era do metal) escolho caixas, latas e latinhas, sacos. Tudo aquilo é bonito, bem arranjado, atraente, higiénico, impessoal. A menina da máquina registadora recebe a nota, dá-me o troco. Ausente, abstrata. Verá sequer as caras que desfilam diante de si? Apetece-me dizer qualquer
10 coisa, que o troco não está certo, por exemplo. Que me deu dinheiro a mais. Ou a menos. Mas não digo nada. As máquinas sabem o que fazem. As meninas das máquinas também.

Tenho, de repente, saudades do bilhete de não sei quantos tostões que dentro de alguns anos deixará de se pedir em elétricos e autocarros a um funcionário com cara de poucos amigos, do merceeiro que não nos perguntará mais como estamos nós de saúde, e a família,
15 pois claro. Saudades do tempo das palavras, às vezes insignificativas, de acordo, mas palavras.

Volto a casa com as minhas compras, higiénicas, atraentes e silenciosas. Sinto-me no futuro. Não gosto.

Maria Judite de Carvalho (1991). *Este tempo - Crónicas*. Caminho, Lisboa.

1. Escolha o melhor título para esta crónica de entre os seguintes:

- a. História sem palavras
- b. Futuro insuportável
- c. Gente desligada
- d. Silêncio metálico

2. Que relação existe entre este texto e o vídeo do início da aula? Selecione 3 pontos em comum, discuta-os com o seu parceiro de grupo e justifique a sua escolha.

O Futuro

Tempos/ Formas Verbais	Uso	Exemplos
Presente do Indicativo	Marca um facto futuro, mas próximo. Para evitar ambiguidade, faz-se acompanhar de um advérbio de tempo.	Amanhã penso nisso! Hoje à noite vou ao cinema. Logo telefono-te.
Haver de + Infinitivo	Exprime a intenção de realizar um ato futuro.	Um dia, ainda hei de dar a volta ao mundo.
Ter de + Infinitivo	Exprime uma ação futura de carácter obrigatório.	Temos de resolver isto primeiro. Hoje ainda tenho de ir a Lisboa!
Ir + Infinitivo	Exprime uma ação futura imediata.	Vou almoçar.
Futuro Imperfeito	Indica factos certos ou prováveis. Exprime incerteza, probabilidade ou suposição. É também uma forma polida de Presente. Pode ter um carácter imperativo.	Amanhã estará sol, mas a temperatura máxima não ultrapassará os 12°C. Estarão em casa ou será que foram de férias? O senhor dirá que não tenho razão, mas eu julgo que o tempo me dará! Farás o que te digo, nem que eu tenha de te obrigar!
Futuro Perfeito	Indica uma ação futura que estará consumada antes de outra. Exprime a certeza de uma ação futura. Também exprime incerteza.	Em agosto já terei terminado o curso. Tudo isto terá sido em vão, se o resultado final não prestar. Terá acontecido alguma coisa? Nunca mais chegam! Nota: É frequentemente usado no discurso jornalístico como mecanismo de proteção do locutor quando não há certeza absoluta da afirmação ou as fontes não são inteiramente fidedignas. Exemplo: O Conselho de Estado terá reunido ao final da tarde.
Futuro do Conjuntivo	Marca uma eventualidade no futuro. Emprega-se em orações subordinadas.	Se tu quiseres, irei contigo. Conforme for, logo decido o que fazer. Quando puder, venha visitar a D. Aurora.
Futuro Composto do Conjuntivo	Indica um facto futuro como terminado em relação a outro facto futuro.	Quando tiveres acabado isso, chama-me.

Retirado e adaptado de: *Breve Gramática do Português Contemporâneo*, Celso Cunha e Lindley Cintra, 2003.

1. Preencha os espaços com os verbos e tempos/ formas verbais mais adequados.

- a. Hoje não _____ tempo. Amanhã _____ isso.
- b. Qualquer dia, _____ energia para arrumar esta papelada toda.
- c. No momento em que eles _____ conhecimento do casamento da filha, cai o Carmo e a Trindade!
- d. O sr. Oliveira _____ melhor do que eu, porque está dentro do assunto, mas a verdade é que é estranho!
- e. O casal encontrado morto na Foz do Douro _____ a familiares que tencionava fazer uma longa viagem.
- f. Quando tudo _____ ao normal, falamos. Até lá, deixa-me em paz!
- g. Tu _____ com o Xavier hoje à noite?! Mas ele não tem namorada?
- h. Se _____, envia-me o número de telefone da tua cabeleireira para poder marcar uma hora. _____ o cabelo ainda esta semana!
Está horrível!
- i. Quando _____ isso tudo, _____ 20kg!
- j. Se amanhã _____ tanto calor como hoje, não _____ de casa!

2. Siga as instruções e crie as suas próprias frases.

Faça planos para um futuro longínquo.	
Informe um amigo do que vai fazer hoje ao fim do dia.	
O que pensa ter feito em dezembro deste ano?	
Refira duas ações obrigatórias a realizar até ao fim desta semana.	
Formule uma suposição relacionada com alguém que conheça.	
Complete a frase "Aceito casar-me contigo, se...."	

ANEXO 11 – Quadros de Edward Hopper – regência 3

Eleven A.M., 1926

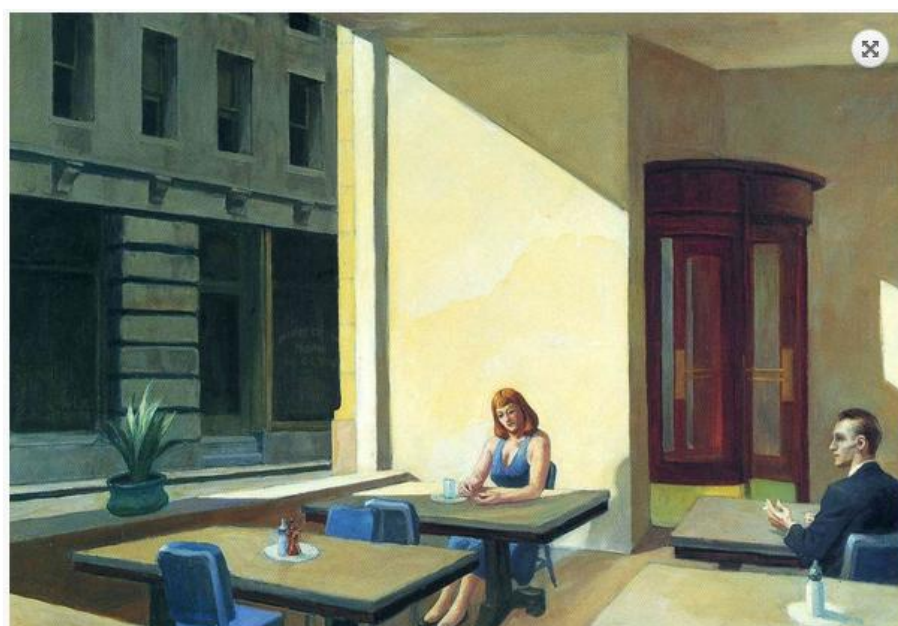


Disponível em [http://www.edwardhopper.net/edward-hopper-paintings.jsp#prettyPhoto\[paintings\]/7/](http://www.edwardhopper.net/edward-hopper-paintings.jsp#prettyPhoto[paintings]/7/) Último acesso a 18 de setembro de 2014



Room in New York, 1932

Disponível em [http://www.edwardhopper.net/edward-hopper-paintings.jsp#prettyPhoto\[paintings\]/28/](http://www.edwardhopper.net/edward-hopper-paintings.jsp#prettyPhoto[paintings]/28/) Último acesso a 18 de setembro de 2014



Sunlight in a Cafeteria, 1958

Disponível em [http://www.edwardhopper.net/edward-hopper-paintings.jsp#prettyPhoto\[paintings\]/28/](http://www.edwardhopper.net/edward-hopper-paintings.jsp#prettyPhoto[paintings]/28/) Último acesso a 18 de setembro de 2014

ANEXO 12 – “Mirita”, “Mercedes” e “A caixa das cinzas” – regência 3



CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
2º SEMESTRE 2013/ 2014
NÍVEL C – TURMA 9
Professora Estagiária: Ângela Filipe Lopes

Ficha 1A

Mirita

Sempre vivi neste andar, primeiro com os meus pais, depois com o gato, depois sozinha e, nestes anos todos, praticamente nada mudou, nem sequer o papel de parede, nem sequer os tapetes, a gente habitua-se às coisas e depois custa ficar sem elas, mesmo envelhecidas, gastas. Também nada mudou praticamente na rua, as fachadas dos prédios, o que vejo dentro das casas quando as luzes se acendem. As pessoas envelhecidas e é tudo, menos cuidadas na maneira de vestir, mais lentas. Talvez algumas cortinas diferentes, um ou outro estore mudado. Até as lojas são praticamente as mesmas, a mercearia, o talho, o quiosque dos jornais, só que a senhora do quiosque tem o cabelo branco agora e um balanço ao andar desde que partiu a perna. Continua a chamar-me Mirita e eu continuo a chamá-la dona Assunção. O marido faleceu dos diabetes, ele que vinha às vezes ajudá-la a colocar os taipais. Não me recordo de o ouvir falar. Depois iam-se embora, não lado a lado, ele à frente e ela atrás, uns dez ou quinze metros, como se não se conhecessem. Conhecer-se-iam? Foi por essas e por outras que nunca quis casar-me apesar de ter havido pelo menos o Cândido, tão simpático, tão tímido, sem se atrever a conversar comigo, plantado no passeio em frente a olhar-me à varanda.

A seguir ao jantar, quando fechava o reposteiro do quarto, ia-se embora, notava que a conversar sozinho, uma ocasião percebi

- Sou tão parvo

e, a partir de certa altura, desapareceu para sempre. Disseram-me que emigrou para a Venezuela, não sei, contaram-me que tinha por lá uns parentes. Como será?

- Sou tão parvo

em venezuelano? Trabalhava numa companhia de seguros, vivia com a madrinha que, quando me encontrava, me segurava o braço, ficava um bocado em silêncio, murmurava

- O meu Cândido

largava-me o braço e afastava-se a acenar que não. Depois de o Cândido se sumir foi a altura dela desaparecer para sempre e, das duas uma, ou faleceu ou foi com o Cândido para a Venezuela, hipótese em que não acredito porque, na sua idade, o clima de África perigoso, a não ser que a Venezuela fique noutro sítio qualquer, nunca tive facilidade em Geografia. O Gabão, por exemplo, é onde? Ou Andorra? E não me venham com capitais que, aí então, é uma desgraça. Mas cozinho bem, engomo de uma forma que dava orgulho aos meus pais e a minha compota de ameixa faz lambear os dedos até ao cotovelo. Há pessoas que nascem para isto, pessoas que nascem para aquilo, eu nasci para as ameixas, o meu pai, a meu respeito

-Para as ameixas nunca vi igual

orgulhoso de mim e dá-me pena que, hoje em dia, seja só eu a comê-las. Se o Cândido aqui estivesse até era capaz de lhe oferecer um boião, palavra de honra, sem segundas intenções, claro, porque a ideia de um homem comigo assusta-me, cama a meias, discussões, o pavor de certas
35 coisas de que me envergonha falar, não era capaz de confessá-las ao padre e ele, estou daqui a ver tudo, mandava o sacristão pôr-me fora da igreja, com a minha mãe lá no céu, ela tão religiosa, desiludida comigo, que é uma situação que nem suporto pensar. Sempre fiz os possíveis por não desiludir ninguém, o Cândido foi um caso à parte mas que alternativa tinha? Não se pense que não me custou, custou-me, e a prova está em que ainda hoje penso nisso, com um bichito no estômago a
40 roer-me, a roer-me. Tinha um sinal na bochecha direita, gaguejava um bocadinho e agora, se calhar por minha causa, lá está na Venezuela, o infeliz, no meio dos elefantes, enquanto eu sempre neste andar, primeiro com os meus pais, depois com o gato, depois sozinha. O gato nem sequer faleceu de doença, faleceu de velhice, uma ocasião olhou para mim

(dávamo-nos bem, quantas tardes inteiras ao meu colo)

45 com o que me pareceu pena, coitado, e ficou-se como um passarinho. Ao princípio nem dei por nada, continuei a fazer-lhe festas, nisto percebi que já não estava entre nós e continuei a fazer-lhe festas durante muito tempo. Depois fui ao merceeiro pedir uma caixa de fruta vazia, embrulhei-o num cobertor, fechei a caixa, deixei-a no passeio e voltei para esta cadeira, sempre a fazer festas num animal que não havia. É que não possuo mais ninguém e é inverno. O inverno é sempre triste para
50 mim, noite cedo, chuva, frio, a despensa cheia de frascos de compota de ameixa que não como, que ninguém come. Não me apetece chorar, mesmo que me apetecesse chorar não conseguia chorar. O mais que consigo é ouvir o Cândido a ir-se embora

- Sou tão parvo

olhando a minha varanda, lá ao fundo, da esquina, e quem se sente parva sou eu. Se ele aqui
55 estivesse podíamos conversar os dois. Não sou grande espingarda em conversas mas gosto de ouvir. Falem do que falarem gosto de ouvir. Mesmo que o Cândido não falasse ouvia na mesma. Talvez repetisse o meu nome

- Mirita

e me sorrisse. Talvez, se me sorrisse, eu sorrisse também. Há alturas em que sou capaz de sorrir.
60 Palavra. Não assim um sorriso muito grande, um sorriso discreto, mas um sorriso. Escutava

- Mirita

e sorria. Sorria contente, juro: há quantos anos não oiço o meu nome? Mirita, não sei o que acham, mas não é assim tão feio, pois não? E julgo que me sentiria feliz, que o Cândido se sentiria feliz, e

65 que trazia um boião de compota de ameixa, da despensa, para comermos os dois, enquanto a sombra do meu pai lhe explicava, orgulhoso

- Para as ameixas nunca vi igual

com o Cândido a dar-lhe razão.

António Lobo Antunes, Crónica publicada na VISÃO, versão online, disponível em
<http://visao.sapo.pt/antonio-lobo-antunes=s23489#ixzz2qNhiPDGd> [último acesso a 14/04/2014]

(este texto não foi escrito ao abrigo do acordo ortográfico)

1. Escolha um dos quadros de Hopper que viu na primeira parte da aula. Relacione-o com o texto que acabou de ler e justifique a sua escolha. Discuta a sua escolha com o seu grupo.

2. Comente o texto tendo em conta os parâmetros seguintes:

- a. Tema;
- b. Personagens;
- c. Estilo de texto;
- d. Opinião do grupo.

3. Formule 5 questões sobre o texto e discuta-as com o seu grupo de forma que seleccionem as 5 melhores entre todos.

Ficha 1B

Mercedes

Desde que me reformei ando para aqui como um fantasma. Ligo a televisão, aborreço-me, desligo a televisão, abro o jornal, aborreço-me, poiso o jornal, deito-me para uma sesta, não durmo, levanto-me da cama, vou lá baixo ao café, peço um café, deixo-o esfriar sem dar por isso, volto para casa ou fico a
5 olhar uma mesa de viúvas, uma delas de cãozito ao colo, a dar-lhe bocadinhos de biscoito, conversando de netos e doenças, que é mais ou menos a mesma coisa, ignorava que houvesse tanta criança inteligente e tanta angina em Portugal, as viúvas de cabelo pintado de loiro e o pó de arroz a flutuar-lhes em torno, não pegado à cara, com mais perfume do que carne, percebo que baixam a voz para falarem de mim

-Não é nada mal aquele

10 apesar de me faltar cabelo e da placa dos dentes, aperfeiçoo a gravata para ficar menos mal ainda, dou um jeito às têmporas, uma, a mais gordinha, não me tira os olhos de cima, usa anéis enormes, em quase todos os dedos e, de vez em quando, dá a impressão que me sorri. O dono do café, no meu ouvido

-A dona Mercedes parece que simpatiza consigo senhor Pinto

15 e, confidencial

-O marido deixou-a bem na vida

o que não me aquece nem me arrefece, mentira, aquece-me um bocado, faz sempre jeito, espreito a dona Mercedes com mais interesse e encontro os olhos dela fixos nos meus e uma espécie de suspiro a aumentar e diminuir o peito considerável, uma segunda viúva para a dona Mercedes

20 -O cavalheiro elegante simpatiza consigo

a dona Mercedes baixa os olhos, aumenta o pó de arroz das bochechas e fita-me de novo, uma terceira viúva

-Vai acabar em romance não tarda

25 volto para casa envergonhado, moro mesmo em frente do café, num prédio com o salão de beleza Recupere a Mocidade no primeiro andar e eu três assoalhadas por cima da mocidade recuperada, há quinze dias, na minha caixa do correio, para além da publicidade do costume e do aviso habitual das

Professora Estagiária: Ângela Filipe Lopes

Finanças, que não tem mais nada que fazer senão incomodar-me, um sobrescrito cor de rosa com o meu nome no lado do destinatário, Mercedes Esteves, numa caligrafia caprichada, no lado do remetente, no interior uma página cor de rosa também, com um par de pombinhos azuis a segurarem, cada qual, a sua ponta de um laçarote branco e a mesma caligrafia caprichada

Exmo. Senhor o telefone da minha residência é o Tal e Tal, aguardo com esperança uma comunicação sua Respeitosamente Mercedes do Carmo Guerreiro Esteves, com um arabesco na ponta, que uma rosa terminava, e o baton de um beijo, ou não mencionando um cheiro tão espesso, tão forte, tão vivo, que tive de me encostar à parede para não cair. Deixei imediatamente de ser um reformado fantasma, subi as escadas numa leveza de vinte anos

(tenho setenta e cinco)

sem ligar à televisão nem ao jornal, não me deitei para uma sesta, não dormi, marquei o número

uma primeira vez, respondeu-me uma voz solene

- Agência o Céu é Seu, funerais, trasladações

percebi que tinha trocado um três por um nove, marquei de novo, com o coração irregular, uma criatura bem na vida prédios, terras, se calhar uma casa na praia, que são coisas que naturalmente perturbam os ventrículos, um

- Siiiiiiiiim?

de veludo transtornou-me a orelha, respondi num gaguejo

- Chegou-me uma carta

recebi uma pausa comovida em que se embrulhou um

- Estava com tanto medo que me tivesse esquecido

consegui a custo

- Como podia esquecê-la?

que continha dúzias de anéis e um sorriso no topo, e encontrámo-nos nessa tarde num café diferente, longe das restantes viúvas, eu a cabeleira loira e um vestido prateado que lhe acentuava os volumes, silenciosos um diante do outro, tímidos, nervosíssimos, a partilharmos um chazinho de tília, segurando a asa da chávena de mindinho em antena até os mindinhos se tocarem, se entrelaçarem, se prenderem, explicar-lhe

55 - Chamo-me José Pinto e sou reformado do Exército

sem acrescentar que no posto de sargento, não cheguei a oficial por preguiça, escutei a palavra

- Exército

num suspiro feliz, completado por um

- Um homem viril

60 e talvez viril, de facto, embora trabalhasse de escriturário, há escriturários marciais, capazes de se sacrificarem pela Pátria, o mindinho dela enrolou-se-me no pulso

- José

o meu mindinho enrolou-se no seu pulso

- Mercedes

65 a sentir, palavra de honra, o beijo do papel na minha boca, delicado, suave, um joelho contra o meu, um sapato a pisar-me com doçura

- Se sonhasse como me faz feliz, José

apesar de um dos anéis me trilhar um bocadinho a pele, o apartamento dela tão feminino, naperons, rendas, bonecos de loiça, quadros com ninfas, uma sereia quase de mármore, romances de tricot num cestinho, um hamster a pedalar a sua roda, nós perto um do outro num sofazito de verga onde o decote aumentava, o cãozito estendido numa almofada a olhar-nos numa amizade compreensiva, e nisto um sujeito com o dobro do meu tamanho e metade da minha idade a puxar-me a gravata

70

- Quem é este moinante?

empurrando-me para o patamar

75 - Pisca-te

fazendo-me tropeçar nos degraus, desequilibrar-me, equilibrar-me, desequilibrar-me de novo, o sujeito a censurar a Mercedes

- Nunca mais tens juízo cretina?

a acrescentar

80 - É o quinto este mês

a Mercedes chorosa

- Já não posso receber amigos?

seguido de

- Não me deixes, Moisés

85 Seguido de

- Juro que não volta a acontecer

e não me lembro de mais nada porque um vaso de flores, atirado pelo Moisés lá de cima, me acertou na cabeça. Aliás não tenho tempo de continuar a crónica: é hora de ir ao Centro de Enfermagem mudar a ligadura do penso.

António Lobo Antunes, Crónica publicada na VISÃO, versão online, disponível em
<http://visao.sapo.pt/antonio-lobo-antunes=s23489#ixzz2yHjXGw1Q> [14/04/2014]
(este texto não foi escrito ao abrigo do acordo ortográfico)

1. Escolha um dos quadros de Hopper que viu na primeira parte da aula. Relacione-o com o texto que acabou de ler e justifique a sua escolha. Discuta a sua escolha com o seu grupo.

2. Comente o texto tendo em conta os parâmetros seguintes:

- Tema;
- Personagens;
- Estilo de texto;
- Opinião do grupo.

3. Formule 5 questões sobre o texto e discuta-as com o seu grupo de forma que selecionem as 5 melhores entre todos.

Ficha 1C
A Caixa das Cinzas

O meu marido foi cremado anteontem e no fim deram-me uma caixa com ele lá dentro. Fiquei na dúvida se estava inteiro numa caixa assim pequena, porque era grande e gordo, apeteceu-me abrir a tampa para espreitar mas tive medo que uma das mãos lhe saltasse, no beliscão do costume

-Ai meu bonbom

5 de maneira que o deixei ficar lá dentro, sem me apertar a bochecha. Está ali na cómoda, quietinho, nem um ai, não me aborrece quando mudo o canal da televisão

-Põe-me essa porcaria na bola

10 e, pela primeira vez, assiste às novelas comigo sem protestar. Sem nenhum som aliás, nem sequer borbulha. Às vezes, a meio da noite, parece-me que tosse mas deve ser ideia minha. Fica na sala e não me puxa os cobertores nem me dá joelhadas. Também não tenta despir-me a camisa aos arrepelos. E encontro-o de manhã no seu esconderijo, sossegadinho, sem remexer na lata do café. A minha cunhada afirma que ele agora são cinzas inofensivas. Um dia destes uso uma pitada ou duas a fim de animar as
15 sardineiras, mas o beliscão

-Ai meu bonbom

20 retém-me e um jogo da bola com ele ao lado no sofá, a dar murros na almofada quando perdem um golo

-Olha-me aquela arbécola

retem-me mais ainda, porque às vezes o murro, em lugar da almofada, acerta-me na coxa enquanto, na novela, a rapariga, que não é uma actriz de confiança, troca a mãe doente pelo filho do patrão. Nunca
25 foi boa rés, essa: ainda o ano passado, nas Rosas da Ignomínia, enquanto não obrigou a irmã gémea a emigrar não descansou. Depois, claro, casou com o engenheiro, que agora é padre e tenta compor as coisas, o que são as pessoas, enquanto a irmã gémea mudou de canal para não ter de emigrar de novo. Já a espreitei um episódio ou dois. Hoje é rica e faz a vida negra ao marido, que um acidente de automóvel atirou para uma cadeira de rodas e só quer o bem dela. Antes de se tornar paralítico foi
30 pianista no Vamos Dançar? e cirurgião cardíaco no A Promessa do Céu, onde salvou a vida a uma rapariga com quem mais tarde casou. Com estas mudanças todas não estou certa que o casamento continue. Aí concordo com o meu marido, o futebol é mais simples: só arbécolas e um que ele chama o Grande Eurico, que marca os golos todos. Quando erra passa de Grande Eurico a Eurico de Merda. Ultimamente, antes de o meu marido se tornar cinzas era mais Eurico de Merda do que Grande Eurico.
35 O meu marido começou a desprezá-lo.

-E perdes-me isso, e perdes-me isso?

E dali às cinzas foi um passinho. Se por acaso me cruzasse com o Eurico na rua não lhe falava mas, por sorte dele e minha, nunca nos encontrámos, que eu tenho o meu temperamento e, volta não volta, exalto-me. Ninguém me tira da cabeça que o futebol não é culpado da minha viuvez e da caixa das cinzas em cima da cómoda da sala. E deixei de ser bonbom para me tornar uma viúva que ninguém belisca. Nesse ponto a minha cunhada argumenta que viúvas de sessenta e três anos só são beliscadas por ceguinhos, para além do respeito que o luto inspira. Nem no autocarro nem no metro se encostam a mim, quanto mais beliscões. Ainda por cima a perna esquerda começa a arrastar-se e já não pinto o cabelo. Enraivece-me que a minha cunhada, da minha idade, esteja ali para as curvas, até as unhas pinta e anda lampeira que é um regalo. É injusto e estas desatenções de Deus fazem-me pensar que uns são filhos e outros enteados. Provavelmente se o meu marido fora da caixa nenhum

-Bonbom

para amostra, um resmungo

-Nem para atacadores já serves

a piscar olhinhos marotos à dona da capelista que me aponta com o dedo convencida que eu não topo. Topo mas engulo, não vá a palmada na cadeira passar do Grande Eurico para mim. O meu marido sempre foi um homem que sabe o que é ser homem e, apesar do meu temperamento, topo muito bem quando é preciso tirar os cavalinhos da chuva. Mesmo diante da caixa das cinzas contenho-me que a gente nunca tem a certeza do que o destino reserva. Ando cá a pensar em guardá-las na despensa, atrás dos boiões das compotas, a fim de me poder expandir um bocadinho no caso de me dar na gana, sem que o meu marido perceba. É que não estou muito a par do que se esconde dentro da caixa, se o

-Meu bonbom

se a palmada, que mais de uma ocasião passou da almofada para mim, o dentista que o diga. Mal eu entrava a porta perguntava logo

-O seu esposo excedeu-se outra vez?

e, no meio da broca, ouvia-o suspirar

-O que eu poupava de maçadas se fosse como ele

mas não era coitado: um lingrinhas raquítico que a mulher trocou pelo protésico e ele nem pio. Se calhar, pensando bem, talvez me desse boa vida. No caso de me aborrecer ordenava

-Calou

e ele, sem broca para se defender, manso que dava consolo. E tinha alguém ao meu lado, à noite, na cama, sem me puxar os cobertores, deitado na outra bordinha para não incomodar. Se me chegasse a sede, às quatro da manhã, uma cotovelada

-Traz-me um copo de água

e ficava a ouvi-lo afastar-se na direcção da cozinha, voltando com a água e um pires por baixo. Acabava de beber, ordenava

-Põe isso tudo no sítio, não me apetece tralha por aqui

80 e pode ser que, de quando em quando, o deixasse tocar-me com a mãozinha hesitante. Mas ao de leve, claro, que já não me sobra paciência para poucas vergonhas e, além disso, sei lá do que a caixa das cinzas é capaz.

António Lobo Antunes, Crónica publicada na VISÃO, versão online, disponível em

<http://visao.sapo.pt/antonio-lobo-antunes=s23489#ixzz2yHlgvPOE> [14/04/2014]

(este texto não foi escrito ao abrigo do acordo ortográfico)

1. Escolha um dos quadros de Hopper que viu na primeira parte da aula. Relacione-o com o texto que acabou de ler e justifique a sua escolha. Discuta a sua escolha com o seu grupo.

2. Comente o texto tendo em conta os parâmetros seguintes:

- a. Tema;
- b. Personagens;
- c. Estilo de texto;
- d. Opinião do grupo.

3. Formule 5 questões sobre o texto e discuta-as com o seu grupo de forma que seleccionem as 5 melhores entre todos.

ANEXO 13

Dados do questionário geral aplicado aos alunos no início do 1º e do 2º semestres.

Estudantes	Nacionalidade	L1	L2	L3	Contexto de aprendizagem	Gosta de ler?	Livro preferido	Tipo de texto que mais lê.	O último livro que leu.	Costuma ler em português?	5 escritores portugueses	Dificuldades na leitura em português	Que textos espera ler durante o curso?
1	Timorense	Tokodede	Tétum e Bahasa indonésio	Português	Escola	Só quando necessário	-	Notícias Contos	Nunca leu um livro inteiro.	Sim, com os alunos e os professores por obrigação,	1. Luís de Camões 2. José Serda Mago 3. Afonso Vieira 4. Teodolinda	Vocabulário Contexto Sentido não literal	QuaREPE - Sobre aquisição de L2/L3, Bilinguismo e Multilinguismo
2	Espanhola	Espanhol	Inglês	Português	Escola Universidad e	Sim	-	Notícias	O Terceiro Gêmeo de Ken Follet	Não	1. Fernando Pessoa 2. Miguel Esteves Cardoso 3. Saramago 4. Paulo Coelho	Vocabulário	Qualquer coisa desde que não seja um texto filosófico porque estes são mais chatos.
2	Timorense	Tétum	Bahasa indonésio	Português	Escola	-	-	Notícias Contos Textos académicos	Sou nada (autor não mencionado)	Sim.	1. José Saramago 2. Almeida Garrett 3. Eça de Queirós 4. Ruy Cinatti 5. Virgílio Ferreira	Vocabulário Contexto Sentido não literal Expressões coloquiais	Linguística Contos Romances
4	Espanhola	Espanhol	Galego, francês, inglês	português	Universitário	Sim	D.Quixote e Cien Años de Soledad	Romance Texto Académico Notícia	Todos os Nomes de J. Saramago	Não	1. Saramago 2. Pessoa 3. Camões 4. Esteves Cardoso 5. Antunes	Sentido não literal	Contos Romances Históricos
5	Espanhola	Espanhol	Inglês	-	-	Sim	La Conjura de los Necios de J.K. Toole	Notícia Conto Romance	Contos da Montanha de Miguel Torga	Às vezes	1. Miguel Torga 2. José Saramago 3. Luís de Camões	Vocabulário Diálogos Sentido não literal Expressões coloquiais	Boa literatura portuguesa Pequenos contos Artigos Crónicas
6	Espanhola	Espanhol	Inglês e francês	Português	Escolar Universitário	Sim	La Casa de Bernarda Alba de Garcia Lorca	Notícia Romance Poesia Crónica	A Máquina de fazer Espanhóis de Valter Hugo Mãe	Sim	1. Valter Hugo Mãe 2. Luís de Camões 3. Sophia de Mello Breyner 4. Eça de Queirós 5. Alexandre Herkulano	Vocabulário Sentido não literal Expressões coloquiais	Poemas

Estudantes	Nacionalidade	L1	L2	L3	Contexto de aprendizagem	Gosta de ler?	Livro preferido	Tipo de texto que mais lê.	O último livro que leu.	Costuma ler em português?	5 escritores portugueses	Dificuldades na leitura em português	Que textos espera ler durante o curso?
7	Italiana	Italiano	inglês	espanhol	Escolar Universitário	Sim	O Caminho de Santiago de Paulo Coelho	Romance Conto	<i>Uma aventura...</i> de Isabel Alçada e Ana M ^a Magalhães	Sim	1. Cardoso 2. Camões	-	Literatura Artesanato Enologia
8	Vietnamita	Vietnamita	Inglês	Tailandês e português	Universitário	Depende dos livros	Contos infantis	notícias Contos Texto académico	Um resumo de <i>Dom Casmurro</i> de Machado de Assis	não	1. Luís de Camões 2. Fernando Pessoa 3. Eça de Queirós 4. José Saramago 5. Valter Hugo Mãe	Vocabulário Contexto Sentido não literal Expressões coloquiais	Textos literários normais que os alunos portugueses estudam e analisam na escola (...)
9	Alemã	Alemão	Português	Inglês	Familiar (Pt) Escolar	Sim	Muitos	notícia Romance Crónica Texto académico	Uma crónica da revista Vogue	Não	1. Luís de Camões 2. Fernando Pessoa 3. José Saramago 4. Miguel Esteves Cardoso 5. Paulo Coelho	Vocabulário Sentido não literal	Textos literários.
10	Russa	Russo	inglês	Alemão, espanhol, francês	Universitário Imersão (Espanha e Portugal)	-	Atlas Shrugged de ayn rand	notícia Romance Crónica Texto académico	Jornal de economia	sim	1. Fernando Pessoa 2. António Lobo Antunes 3. Saramago 4. Camilo Castelo Branco 5. Miguel Esteves Cardoso	Sentido não literal	Textos económicos e de negócios. Cartas formais.
11	Venezuelana	Espanhol	português	Inglês	familiar (Pt) Escolar Universitário	Sim	O perfume (autor não mencionado)	notícia Romance	<i>Amor de Perdição</i> de Camilo Castelo Branco.	Sim	1. José Saramago 2. Camilo Castelo Branco 3. Eça de Queirós 4. Luís de Camões 5. Fernando Pessoa	vocabulário Expressões coloquiais	Contos Poesias Artigos de opinião

Estudantes	Nacionalidade	L1	L2	L3	Contexto de aprendizagem	Gosta de ler?	Livro preferido	Tipo de texto que mais lê.	O último livro que leu.	Costuma ler em português?	5 escritores portugueses	Dificuldades na leitura em português	Que textos espera ler durante o curso?
12	Espanhola	Espanhol	Catalão	Inglês e português	Escolar Universitário	Sim	<i>Los pilares de la Tierra</i> de Ken Follet	notícia Romance Texto académico	<i>Terra Sonâmbula</i> de Mia Couto	Não	1. José Saramago 2. José Luís Peixoto 3. Sophia de Mello Breyner 4. Eça de Queirós 5. Valter Hugo Mãe	Sentido não literal Expressões coloquais	crónicas notícias
13	Timorense	Quemag	bahasa indonésio	Português	escolar Universitário	-		-	Um texto da Prof. Regina Brito.	Sim, porque é uma necessidade para dominar a matéria e conseguir passar no exame.	1. Fernando Pessoa 2. António Lobo Antunes 3. José Saramago 4. Luís de Camões 5. Sophia de Mello Breyner	vocabulário Expressões coloquais	crónicas

ANEXO 14 – Sínteses redigidas por dois estudantes no 2º momento de testagem.

Um síntese de Olhar para ontem

O casamento do narrador e a sua mulher tem problemas. Há muito tempo que não conversam ou têm contacto corporal. Existem a diferença e a distância entre eles. O narrador está a pensar em algumas soluções para salvar o casamento até ouvir o diálogo entre a sua mulher e o Carlos, que é o homem que acha a sua mulher fascinante. No final, o narrador parece querer ir com uma amiga das saias curtas da mulher a Barcelona, caso se a sua mulher queira ir com o Carlos a Madrid.

Trata-se de um texto onde o narrador e protagonista reflete sobre o final do seu matrimónio. O matrimónio está já no fim. A sua ainda mulher, Amélia, anda a ver-se com outro homem chamado Carlos. O narrador da história descreve o difícil momento que está a viver, faz um recorrido pelos diversos momentos que formaram seu matrimónio e reflete sobre as atitudes de ele e da mulher durante seus anos juntos. Contudo, o protagonista acredita que apesar das dificuldades ainda podem voltar a retomar o relacionamento, como no princípio do seu namoro, nascendo novamente a chama. Finalmente e ainda que o narrador saiba da viagem da mulher com o outro, este não parece aceitar o final, pois como confessa, ele ainda a ama.

ANEXO 15 – Textos redigidos por estudantes da turma 9 no seguimento da regência 3.

Nunca pensei que a minha vida pudesse acabar assim.
Meu nome é Conceição Aguiar, tenho oitenta e três anos
e nove filhas, ainda que nenhum delas a lembrança que
existia, até ninguém a lembra de mim.

Há sete anos que meu marido faleceu, e também são
sete os anos que não vejo as minhas filhas. Após a morte
de Henrique a minha vida mudou, fiquei viúva e sozinha
naquele que me restou a vida.

- Quanto dói a saudade! Não aguento mais!

Mas a tristeza da perda do meu marido não é a única
que tenho. Um das minhas filhas tomaram a decisão de
expulsar-me da minha casa, vendi-a e reduzi-me num
lar de idosos. Desde que estou aí sinto ainda mais
solidão. Minhas filhas nunca vêm visitar-me, nunca
me levam visitar a sepultura do meu Henrique.

- Quanto dói a solidão! Não aguento mais!

Margarida a corda às

ACORDA → Ainda está ali. Queiro Paulo
PEQUENO ALMOÇO → Café ^{engana-se} e chaurras. Mando morrer de uma
ALMOÇO Arruma a casa e as fotografias. Viagens
JANTAR os 10 dias.
DEITA-SE e os últimos dias
antes da sua morte
e ficamos juntos.
Lembra-me das conversas dos amigos.
Antes de ser velhota, ~~tenho~~ gosto de ficar
com alguém, pensava muito nos conselhos.
Não consigo jantar com outra pessoa
na minha cozinha.
Vou sempre ver ~~de~~ outro homem ao lado
de mim na minha cama.
Quero guardar os cantos
das ~~minhas~~ conversas que só ~~da~~ posso contar
centro
Há momentos que ~~se~~ consigo quero partilhar.
Os sorrisos que pederam, nunca vou ~~se~~ encontrar
de novo.

Maria

Ele estava pronto a partir. Era o último, e agora ficaria sozinha para sempre. Primeiro foi o meu marido, quem me deixou, com os nossos dois filhos. ~~Atas~~ Embora tivesse saudades desses tempos passados ~~em que~~ ~~que~~ nos quais era feliz, meus filhos faziam que o luto fosse menos preto.

Não gostava de ser viúva, e agora ainda menos ~~mas~~, com essas cinzas como única companhia.

ANEXO 16 – Programas da FLUP de português L2 para os níveis C1 e C2

Nível de referência: C1 (Autonomia) 60 horas

Datas de momentos de avaliação

XX

Língua de ensino

Português

Objetivos

Descritores de Desempenho

- Compreender textos orais e escritos longos
- Utilizar ativamente, de forma frequente e rápida, a língua portuguesa
- Selecionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório de saberes
- Ler textos não literários de forma rápida e correta
- Manter um nível elevado de correção gramatical
- Produzir oralmente enunciados de extensão discursiva assinalável
- Escrever textos de tipologia apropriada às situações
- Ler texto literário e relacioná-lo intertextualmente com outras produções estéticas
- Distinguir variedades linguísticas

Competências de realização

- Transmitir / receber / informações complexas
- Consultar dicionários (monolíngue / bilingue) / prontuários / gramáticas
- Compreender aspetos proxémicos e cinésicos como fatores socioculturais
- Resumir textos orais e escritos
- Interagir em situações normais de serviço público
- Seguir um discurso argumentativo, reconhecendo o equilíbrio entre tese, argumentos, síntese
- Ler textos literários
- Descrever, narrar, explicar, expor por escrito
- Escrever textos coerentes e coesos
- Tomar consciência intercultural e sublinhar a diversidade dos dois mundos
- Distinguir elementos relevantes para a identificação de diferentes variedades linguísticas

PROGRAMA

Domínios de conteúdos	Temas
Relações socioculturais	Formas de tratamento Fórmulas rituais (formais) Contactos da vida social; experiências pessoais
O conhecimento do mundo	.Acontecimentos familiares .Organismos públicos .Associações cívicas .Culturas regionais .Minorias (étnicas e religiosas) .Manifestações .Humor .Artes (música, artes visuais, literatura, teatro) .Relações com outros povos .Pontos de referência da história de Portugal .Relações com os países da lusofonia

Conteúdos gramaticais

Verbo

modo: indicativo; conjuntivo; imperativo

tempo: presente; pretérito perfeito (simples e composto); pretérito imperfeito; pretérito mais-que-perfeito; futuro simples; condicional (tempo, modo)
formas nominais: infinitivo (impessoal; pessoal); gerúndio; particípio
verbos irregulares
verbos auxiliares e verbos plenos
verbos aspectuais
construções passivas
construções impessoais

Estruturas de Coordenação

oposição
negação
elipse
processos enfáticos

Estruturas de Subordinação

orações completivas
orações adverbiais (condicionais, causais, concessivas, finais, temporais, comparativas e consecutivas)

Regências

verbaais
nominais
adjetivais

Mecanismos de coesão textual

interfrásica
temporal
referencial
lexical

Unidades Fixas

Expressões idiomáticas
Provérbios

MODO DE AVALIAÇÃO

As aulas são práticas e terão por eixo o método ativo-indutivo. As atividades e as estratégias encetadas deverão ir no sentido de promover o desenvolvimento da Compreensão e Expressão Orais, da Leitura, da Expressão Escrita, do Funcionamento da Língua e da reflexão gramatical.

COMPONENTES DE AVALIAÇÃO

Avaliação formativa e sumativa. A classificação final é quantitativa, expressa numa escala de 1 a 20.

ASSIDUIDADE / CERTIFICADO

No final do Curso, será passado um Certificado aos estudantes que o tenham frequentado com assiduidade (mínimo de 75% das aulas = 45 horas) e aproveitamento (mínimo de 10 em 20 valores).

Nível de referência: C2 (Mestria)

60 horas

Datas de momentos de avaliação

XX

Língua de ensino

Português

Objetivos

Descritores de Desempenho

- Compreender, sem esforço, qualquer tipo de texto oral e escrito
- Refletir ativamente, de forma fluente e exata, sobre a gramática da língua
- Selecionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório de saberes
- Ler texto literário e relacioná-lo intertextualmente com outras produções estéticas
- Reconstruir de forma rigorosa e coerente informação proveniente de diversas fontes orais e escritas
- Escrever textos de tipologia diversa de forma fluente, coesa e coerente, adequada à situação

Competências de realização

- Transmitir / receber / informações complexas
- Consultar dicionários (monolíngue / bilingue) / prontuários / gramáticas
- Compreender aspetos proxémicos e cinésicos como fatores socioculturais
- Resumir textos orais e escritos
- Interagir linguística e culturalmente em situações previsíveis e imprevisíveis
- Seguir um discurso argumentativo longo e complexo, extraíndo facilmente os seus elementos constitutivos
- Ler texto literário
- Conhecer as convenções de organização de um texto
- Descrever, narrar, explicar, expor por escrito
- Escrever textos coerentes e coesos
- Tomar notas
- Empregar de forma apropriada a gramática do oral e a gramática do escrito, fazendo variar adequadamente o registo em função da situação
- Diversificar a entoação de forma a exprimir subtilidades de significado

PROGRAMA

Domínios de conteúdos	Temas
Relações socioculturais	Formas de tratamento Fórmulas rituais (formais) Contactos da vida social; experiências pessoais
O conhecimento do mundo	.Humor .Artes (música, artes visuais, literatura, teatro) .Literatura popular (lendas, fábulas, provérbios) .Pontos de referência da história de Portugal .Usos e costumes .Países estrangeiros, estados, povos .Educação .Sistema político (Constituição da República Portuguesa)

Conteúdos gramaticais

Gramática do oral *versus* gramática do escrito

Ambiguidade
Polissemia
Homonímia
Paronímia
Relações lexicais (hiponímia, meronímia)

Unidades fixas

- provérbios
- expressões idiomáticas
- expressões familiares
- expressões de crenças, atitudes, valores

Orações relativas (explicativas, restritivas)
Correspondência entre construções verbo-nominais e adjetivais
Predicativo do sujeito
Predicativo do complemento direto

Princípios constitutivos do texto (coesão e coerência)
Modalidade
Tipos e gêneros de texto

Figuras de retórica e tropos
- metáfora
- comparação
- hipérbole
- metonímia
- sinédoque

MODO DE AVALIAÇÃO

As aulas são práticas e terão por eixo o método ativo-indutivo. As atividades e as estratégias encetadas deverão ir no sentido de promover o desenvolvimento da Compreensão e Expressão Orais, da Leitura, da Expressão Escrita, do Funcionamento da Língua e da reflexão gramatical.

COMPONENTES DE AVALIAÇÃO

Avaliação formativa e sumativa. A classificação final é quantitativa, expressa numa escala de 1 a 20.

ASSIDUIDADE / CERTIFICADO

No final do Curso, será passado um Certificado aos estudantes que o tenham frequentado com assiduidade (mínimo de 75% das aulas = 45 horas) e aproveitamento (mínimo de 10 em 20 valores).