

APROFUNDAR A COMPREENSÃO LEITORA EM PORTUGUÊS L2 NO NÍVEL AVANÇADO À LUZ DO QECRL PARTINDO DO TESTE CLOZE¹

Ângela Filipe Lopes

angela.tita@gmail.com

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Fernanda Martins

mmartins@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Maria da Graça L. Castro Pinto

mgraca@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Resumo: O estudo em foco tem como objetivo comparar a proficiência leitora de um grupo experimental composto por estudantes de português L2 da FLUP com a de um grupo normativo de falantes nativos de português. Partindo da utilização do teste *Cloze*, o estudo baseou-se na pesquisa acerca da leitura em L2 no nível avançado e na análise dos referenciais do QECRL para os mesmos níveis, tendo como objetivo a planificação de um conjunto de sete unidades letivas de duas horas centradas na leitura da crónica imprensa, por ser um texto de características literárias, complexas e híbridas. Os resultados do teste aplicado a ambos os grupos revelaram que o nível de proficiência leitora do grupo experimental se encontrava distante tanto do desempenho do grupo normativo no mesmo teste, como dos referenciais do QECRL para os níveis C1 e C2, facto que levou à pesquisa de estratégias metodológicas com vista ao desenvolvimento de atividades que permitissem aos estudantes aprofundar o seu nível de compreensão leitora. A segunda fase de aplicação do teste *Cloze* permitiu concluir que, com este grupo de sujeitos, as opções metodológicas implementadas nas aulas de leitura que mediarão as duas fases de testagem funcionaram a favor da superação de obstáculos ao processamento do texto.

Palavras-chave: A leitura nas aulas de português L2; os descritores de competência leitora do QECRL; o teste *Cloze*; a crónica de imprensa; estratégias de aprofundamento da compreensão leitora

¹ São devidos agradecimentos aos estudantes do Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP que aceitaram fazer parte do grupo experimental, como também aos docentes do referido curso e aos estudantes do Mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda cuja colaboração na qualidade de membros do grupo normativo foi de enorme importância.

Abstract: This study aimed at comparing the performance of an experimental group composed of advanced Portuguese L2 learners and a norm group of native speakers of Portuguese on a reading task. Using the Cloze test as a comparison instrument between both groups, the study was based on the analysis of existing L2 reading research literature and the references provided by the CEFR in order to design a set of seven two hour lessons focusing on deep reading press columns featuring literary, complex and hybrid characteristics. The results showed that the performance of the experimental group were distant not only from those of the norm group but also from the illustrative descriptors of the CEFR for C1 and C2 proficiency levels. Research on the field of language learning methods and strategies was necessary in order to design reading activities that would enable the students to deepen reading comprehension. The second phase of testing leads to the conclusion that, with this group of subjects, the methodological choices implemented throughout the reading lessons that were held between both testing moments led to an improvement in reading processing.

Keywords: Reading in Portuguese L2 class; CEFR reading descriptors; press columns; Cloze test; strategies to promote L2 deep reading

I. Introdução

Este artigo baseia-se num estudo que tem como objetivo comparar a compreensão leitora do tipo de texto crónica de imprensa por meio do teste *Cloze* em dois grupos de sujeitos: um grupo normativo composto por falantes nativos de português e um grupo experimental composto por estudantes de português L2² de nível avançado (C1/C2) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), tomando por base o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL) (Conselho da Europa 2001). Pretende-se assim responder a questões didáticas que se prendem com a complexidade inerente ao ato de ler em português L2 e compreender até que ponto os estudantes dos referidos níveis compreendem um texto complexo, híbrido e de cariz literário como pode ser a crónica de imprensa, na leitura que dela é feita por Reis e Lopes (1994).

Partindo do propósito de responder às referidas questões didáticas, equaciona-se também a atuação letiva mais adequada em face das características destes estudantes e dos textos a tratar.

² Parte-se para o uso do termo língua segunda (L2), neste contexto, por estar em causa, na nossa opinião, a análise da aprendizagem ou o uso de uma língua adicional à materna/primeira por parte de um falante à semelhança do que refere 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". A distinção entre outras L2s e o português língua terceira (L3) é ocasionalmente necessária no caso deste grupo experimental para cujos elementos o português era a língua que sucedia a L2s como o espanhol ou o inglês, ou outras, para além da língua primeira (L1), e cuja influência não pode ser ignorada (sobre o papel da L1 e de L2s na aquisição/ aprendizagem de uma L3, ver, por exemplo, Hammarberg 2001). Hammarberg (2001) denomina L2 a(s) língua(s) que se adquire(m)/ aprenda(m) depois da primeira ou primeiras no caso do bilinguismo infantil e L3 a língua que se está a aprender/adquirir no momento. Também pode dar-se o caso de não se tratar somente de uma L3.

Com fundamento nas recomendações de Alderson (2000) e Bernhardt (1998; 2011), optou-se pela crónica de imprensa por duas razões. Por um lado, proporciona aos leitores de nível avançado uma leitura rica do ponto de vista cultural e linguístico (ver Bernhardt 1998:185) e, por outro, apresenta-se como um texto de dimensões curtas facilmente abordável no tempo de leção disponibilizado (sete unidades letivas de duas horas cada).

A seleção do conteúdo e do grau de complexidade dos textos selecionados apoiou-se nos descritores de desempenho do aprendente proficiente e da sua competência leitora constantes no QECRL (Conselho da Europa 2001), razão pela qual este documento é citado com alguma frequência neste texto.

Em primeiro lugar, pressupôs-se que os participantes do grupo experimental apresentavam um nível de competência leitora que lhes permitisse não só aceder ao sentido do texto, numa perspetiva mais global da leitura, mas também dominá-lo de forma a selecionar informação ao nível do pormenor.

Atendendo a que o QECRL descreve já o aprendente de nível B2 como aquele que “[é] capaz de percorrer rapidamente um texto longo e complexo, localizando pormenores relevantes”, que consegue “identificar rapidamente o conteúdo e a relevância de novas questões” (Conselho da Europa 2001: 108) e “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” (p. 107), com “um amplo vocabulário de leitura”, embora possa ainda experimentar “alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes” (p. 107), essa caracterização do aprendente que faz a transição de B2 para C1 levou a que se presumisse que os sujeitos do grupo experimental deste estudo seriam detentores de competências que lhes permitissem ler uma crónica de imprensa tão complexa do ponto de vista linguístico como conceptual. Assim, a escolha recaiu sobre um texto curto, marcado pela contemporaneidade do tema e pela complexidade de referências socioculturais.

Na verdade, de acordo com o mesmo documento, já na escala global dos níveis comuns de referência, o aprendente que concluiu o nível B2 surge como um “utilizador independente” que “[é] capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos” (Conselho da Europa 2001: 49). E na grelha de autoavaliação dedicada à compreensão no âmbito da leitura (p. 53), pode ler-se que o aprendente de nível B2 é “capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares”. Ainda no mesmo campo, a caracterização do leitor de B2 contempla que este é “capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa” (p. 53).

Sem conhecimento dos resultados do instrumento de diagnóstico que atribuiu níveis de competência aos sujeitos pertencentes ao grupo experimental, recorreu-se aos descritores do QECRL como única fonte para a caracterização desses sujeitos, colocados no nível avançado, e ao teste *Cloze* para avaliar a sua compreensão leitora em duas fases: à entrada no curso de português L2, servindo de auscultação da competência leitora dos estudantes, e depois de implementadas

estratégias com vista à superação de dificuldades observadas quer na primeira aplicação do teste, quer ao longo das unidades letivas dedicadas à compreensão leitora.

A existência no grupo mencionado de 3 subníveis (C1.1, C1.2 e C2.1³), com fundamento no QECRL para o nível avançado, dificultou a lecionação, a planificação das aulas e a avaliação em virtude das acentuadas diferenças observáveis no seu desempenho linguístico geral. Apesar de se tratar de um grupo pouco numeroso (N=7), o que mais se destaca na sua descrição é, de facto, a heterogeneidade, variável conhecida de todos os que trabalham com falantes de várias línguas (Paradis 2004). O nível de domínio da língua portuguesa destes sujeitos encontrava-se nitidamente em pontos distintos se tivermos em conta o bilinguismo como um *continuum* (Grosjean 1992; Paradis 2004).

No entanto, a opção de tratar textos complexos manteve-se, apostando-se no acompanhamento mais próximo aos leitores menos competentes através de estratégias de sucessiva elevação do patamar de exigência e, frequentemente, por meio do trabalho em grupo com o propósito de promover a entreajuda e facilitar a leitura (a respeito deste tipo de metodologia, ver Bruner 1966; 1996 e Wood *et al* 1976).

No sentido da superação das dificuldades dos estudantes, os objetivos propostos para os estudantes/leitores menos proficientes centraram-se nos descritores do QECRL para o nível C1, enquanto os que se dirigiam aos aprendentes mais desenvolvidos na leitura se focaram na caracterização do perfil do leitor de C2 (Conselho da Europa 2001: 107; 133), se bem que, em alguns casos, a distinção entre os dois se tenha revelado ambígua ou praticamente inexistente.

Os citados descritores do QECRL foram basilares para preparar a abordagem a um grupo muito heterogéneo de estudantes, mas não deram resposta à necessidade de conhecer os processos que subjazem à leitura fluente. Com vista à compreensão das implicações de um desempenho destinado ao nível avançado, era essencial uma pesquisa que suportasse uma série de opções didáticas e apoiasse o estabelecimento de objetivos e a planificação de atividades.

O descritores do QECRL parecem, portanto, confluir na caracterização de um grau elevado de competência leitora no nível C1/C2 que, por sua vez, implica, com base em autores como Grabe (2009), Koda (2010) ou Urquhart e Weir (1998), uma tridimensionalidade que se traduz em conhecimento linguístico, capacidades de literacia (ou de processamento da informação) e conhecimento prévio ou capacidades cognitivas. Assim, esperava-se do leitor de nível C1 que evidenciasse um bom uso destes três vértices da competência leitora. Acontece que, seguindo o já mencionado documento do Conselho da Europa (2001), “ler com um elevado grau de independência” (p. 107) parece implicar um conhecimento linguístico sólido que permita, por exemplo, ao leitor “percorrer rapidamente um texto longo e complexo, localizando pormenores relevantes” (p. 108) sem se deter em

³ Esta subdivisão dos níveis C1 e C2 resulta da necessidade de uma diferenciação mais fina de graus de proficiência e é prevista pelo QECRL (Conselho da Europa 2001: 60-61) consoante as características dos aprendentes e as necessidades inerentes aos cursos oferecidos pelas instituições de ensino, conforme acontece na FLUP.

ambiguidades sintáticas e muito menos em léxico desconhecido, o que atrasaria a sua progressão no texto e penalizaria a sua compreensão aprofundada (Stanovich 2000). Por outro lado, “adaptar o estilo e velocidade de leitura a diferentes textos e fins” (Conselho da Europa 2001:107) pressupõe um leitor habituado a ler uma diversidade de materiais e a corresponder às suas exigências e objetivos. Em conformidade com Bernhardt (1991; 2011), Koda (2004) ou Urquhart e Weir (1998), só um leitor que tenha construído capacidades de literacia ao longo da sua experiência linguística, sobretudo em L1 (Stanovich 1986; 2000), mas também em L2 ou até em L3 (ver nota 2 deste texto), como parece ser o caso do português para muitos estudantes de português L2, logra trabalhar um texto de forma a “identificar rapidamente o [seu] conteúdo e a relevância de novas questões” (p. 108). Como refere Bernhardt (2011), “[c]omprehension comes with baggage. The task for advanced language learners is not only to learn words but to create the baggage that they carry with them” (p. 72). É esta bagagem que permite ao leitor “utilizar de forma seletiva fontes de referência adequadas” (Conselho da Europa 2001:107) ou “compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos” (p. 49) (a respeito da importância do conhecimento prévio e da interação de memória operatória e memória a longo prazo no processamento de informação, ver: Baddeley 1992; 1997; 2000; Peng 2003 e A. Pinto 2003). Com efeito, as diferenças existentes entre o que Stanovich (2000: 186) apelida de “better reader” e o leitor que se depara com obstáculos na manipulação do texto ou na compreensão mais profunda dos seus aspetos mais abstratos podem ser determinantes para a chegada ao nível avançado da aprendizagem de uma L2. Afastada a hipótese de diminuir o grau de complexidade que o nível C1 deve comportar, levanta-se não só a questão da avaliação das condições em que cada estudante é colocado por nível mas também e sobretudo da forma como se lida com a diversidade de graus de proficiência no que respeita à competência leitora destes estudantes.

Os referenciais do QECRL para este patamar de aprendizagem remetem de facto para uma exigência ao nível do passado linguístico do aprendente, já que da sua leitura se pode depreender que para escalar um texto literário ou outro complexo, de teor concreto ou abstrato, o leitor deve ter uma experiência rica de contacto com o registo escrito da sua L1, de outras L2s e até, se for o caso, da L3 em questão. É incontornável que se destaque, neste contexto, o Efeito Mateus a que se refere Stanovich (1986), evocando a leitura secular da parábola dos talentos segundo o evangelista Mateus (Stanovich 1986 e Pinto 2014), porquanto estão em causa a experiência educativa prévia do aprendente, condicionadora sem dúvida do seu desempenho presente (ver a este respeito Pinto 1998), e o entorno que se pretende construir na sala de aula. Assim, interessa que se invista na leitura desde o primeiro dia de aprendizagem do português L2 sob pena de não se proporcionar ao aprendente uma base sobre a qual este poderá construir capacidades de literacia que lhe permitam complexificar a sua experiência de leitor em português de maneira gratificante e potenciadora da sua competência linguística, pragmática e leitora. Levar em conta um patamar mínimo de literacia em L1, como postula

Bernhardt (1991), teria tido importância para melhor compreender as limitações na leitura em português L2, muito embora nesta situação concreta não fosse possível dado que as L1s em questão eram muito variadas e algumas sem registo escrito.

O reforço da manipulação do texto com finalidades específicas tendo em vista o alargamento ou construção de capacidades de literacia reveste-se, pois, da maior importância para o sucesso académico do aprendente com este perfil. O constante questionamento do texto, para além da mera descodificação linguística, leva o docente a apostar, como regista Koda (2004), em “improving literacy instruction for language-minority students struggling with reading for academic learning” (p. 30). Talvez seja, por isso, mais produtivo fazer um tratamento mais abrangente do texto, que ultrapasse o processamento ascendente, com vista a sensibilizar o aprendente para um tipo de processamento global. Mais do que um conjunto de elementos linguísticos importantes, sem dúvida, o texto deve ser também encarado como uma peça em si mesmo. Afinal, é dessa forma que lemos em L1; de acordo com Goodman (1996), “[y]our focus is not on recognizing words but on making sense of print” (p. 39). Stanovich (2000), precursor do modelo interativo-compensatório para a leitura, corrobora estas palavras, complementando-as: “higher-level processes interact with, and direct the flow of information through, lower-level processes” (p. 21). A relevância de dissecar o texto e as suas componentes ao serviço da mensagem, da sua compreensão e interpretação não equivale a ignorar os recursos lexicais, linguísticos e de organização textual à disposição do leitor. Autores como Grabe (2009), Koda (2004), Stanovich (1986) ou Urquhart e Weir (1998) são unânimes no que respeita à importância da automatização do processo de descodificação das unidades mais reduzidas do texto. Isto faz com que o leitor atinja a velocidade preconizada pelo QECRL (Conselho da Europa 2001: 107) na leitura em L2. Na mesma linha, Koda (2004: 32) afirma que o processamento automático e rápido de léxico espelha uma maior facilidade no acesso ao significado. Quando o leitor está demasiado ocupado na descodificação de léxico, descarta a compreensão de sentido, invalidando a plena leitura de textos literários ou de características mais abstratas.

Para o sucesso na leitura mais aprofundada muito pode contribuir a proximidade da L1 ou de outras L2s do aprendente, visto que Cook (2002), Hammarberg (2001) ou Koda (2004) reconhecem a importância do conhecimento implícito proveniente da experiência anterior do aprendente e do papel da interlíngua na compreensão da L2. Isto pode refletir-se numa maior facilidade no reconhecimento de palavras, mas também na compreensão sintática. Conforme referem Grabe (2009), Koda (2004), Pinto (1994) e Smith (1994), a identificação de uma palavra-chave na frase ou grupo de sentido faz com que o leitor se situe num dado contexto linguístico em que todos os elementos estão relacionados e assumem papéis específicos. Smith (1994) afirma mesmo que “[t]he more one knows about such a [context-dependent] language, the easier it will be to read continuous text” (p. 39) dando força à importância do estudo da gramática em harmonia com a leitura do texto. Parece preconizar-se, com isto, a abordagem ao texto pelo texto e à sua exploração contextual, sem que os elementos linguísticos

assumam a preponderância na sua leitura e compreensão, conquanto sejam de enorme importância. Mais ainda, a frase complexa deve fazer parte, segundo Koda (2004), da leitura em L2 a partir de níveis muito básicos, uma vez que “structural complexity typically stems from syntactic maneuvers such as subordinations” (p. 96), auxiliando o leitor a estabelecer relações semântico-sintáticas entre os elementos da frase, desembocando na compreensão do seu significado e do texto como unidade global de sentido. No intento de atingir este último grau de compreensão global, importa considerar o que van Dijk e Kintsch (1983) bifurcam em modelo textual e modelo situacional. Segundo estes autores, o leitor constrói gradualmente uma imagem do texto que depende do seu contexto linguístico e do conhecimento prévio do leitor, isto é, à medida que lemos não só precisamos de decodificar os signos linguísticos e extrair sentido deles, mas também construímos, automaticamente, uma representação cognitiva de eventos, pessoas e ação que, em confronto com a nossa experiência anterior, nos permite estabelecer ligações proposicionais e criar uma “história”. Neste processo, o papel da inferência assume alguma preponderância ao permitir “reading beyond the lines”, como explica Koda (2004: 123), fazer ligações a partir do texto e da experiência prévia do leitor. Inferir e compreender são assim inseparáveis no ato de ler (ver, no que respeita a tipos complementares de inferência - *bridging inferences* e *elaborative inferences* -, Koda 2004: 133) e conduzem à construção de coerência ao longo do texto, ou seja, em consonância com Mira Mateus *et al* (2003: 115), levam à “suposição da normalidade do(s) mundo(s) criado(s) por esse texto”. Levanta-se, no entanto, a questão de saber o que significa “normalidade” para um público aprendiz tão heterogêneo como o que frequenta os cursos de português L2 nomeadamente em instituições de ensino superior e como pode o docente lidar com os vários cenários de “normalidade” de que provêm os estudantes.

Assim, é possível concluir que a compreensão bem sucedida da mensagem impressa nasce do processo de extrair e integrar a 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 em mente criar.

O que ressalta desta análise mais detalhada dos aspetos mais fortes dos descritores do QECL para o leitor/ aprendiz de nível avançado, em contraponto com alguma bibliografia de relevo (Bernhardt 2011; Grabe 2009 ou Koda 2004), é a suposição de um grau elevado de conforto na leitura de qualquer texto em L2, muito à semelhança do que ocorre com o leitor/falante nativo. Era fulcral, portanto, comparar o grupo de estudantes com outro de falantes nativos também com frequência universitária e um intervalo de idades aproximado na resolução do mesmo teste a fim de tentar perceber se haveria aspetos em que os sujeitos poderiam evidenciar mais dificuldades ou se, pelo contrário, se constataria um desempenho ajustado ao nível de proficiência linguística e de competência leitora preconizado pelo QECL para o nível B2 (Conselho da Europa 2001: 107), ponto de partida do curso.

Assim, a aplicação do *Cloze* em duas fases pretendia testar as hipóteses seguintes:

- a) Um leitor de português L2 de nível C1/C2 tem um nível de proficiência leitora aproximado daquele que apresenta um leitor nativo;
- b) Este aprendente pode ainda evidenciar dificuldades relativas à compreensão de sentido não literal na leitura da crónica de imprensa;
- c) Dificuldades atinentes à compreensão leitora podem advir da insuficiência de conhecimento linguístico, sociocultural ou de ambos;
- d) Obstáculos à compreensão leitora podem ser superados por meio de uma intervenção didática baseada na pesquisa teórica dos processos implicados na leitura.

O estudo que se segue procurou responder às questões inerentes às hipóteses lançadas.

II. Metodologia

Participantes

O presente estudo foi desenvolvido utilizando uma metodologia experimental e para o efeito constituíram-se dois grupos de participantes, respetivamente grupo experimental e grupo normativo. O grupo experimental é composto por um total de 7 sujeitos, todos estudantes de português L2 na FLUP em um ou nos dois semestres do ano letivo de 2013-2014 (4 de sexo masculino e 3 de sexo feminino) distribuídos pelas seguintes nacionalidades: espanhola (3), russa (1), timorense (2) e vietnamita (1) cujas idades variavam entre 20 e os 60 anos, resultando numa média de 30,57 anos. Estes sujeitos apresentavam frequência universitária, sendo todos à data, exceto um, estudantes da Universidade do Porto que tinham concluído ou frequentavam cursos de mestrado. Destes, 3 frequentavam o mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda na FLUP. Três destes sujeitos frequentaram o Curso Anual de Português para Estrangeiros ao longo de todo o ano letivo e 4 só o frequentaram por um semestre. Dos estudantes que compunham este grupo, 1 tinha frequentado o nível B do Curso Anual de Português para Estrangeiros no semestre anterior e 1 tinha frequentado o nível C no ano letivo anterior. Os restantes tinham tido contacto com o português em outros contextos, como o familiar e o profissional.

Entre as L2s registadas neste grupo, contavam-se o bahasa indonésio, o espanhol, o inglês e o tétum. Entre as L1s, figuravam o espanhol, o queuaq, o russo, o tokodede e o vietnamita. O português era, para todos, uma L3.

O grupo normativo era composto por docentes de português no Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP no ano letivo 2013-2014 e por estudantes do 2.º ano do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda da

FLUP no mesmo ano letivo, num total de 8 sujeitos, 3 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e os 57, perfazendo uma média de 35,75 anos.

Pretendeu-se constituir um grupo normativo que fosse composto por falantes nativos de português de forma a comparar os resultados alcançados pelo grupo experimental com os de um grupo que manifestasse mais à vontade com a língua portuguesa, o que fazia prever um desempenho de ordem superior na realização do teste *Cloze*.

Material: descrição do teste

A competência leitora foi avaliada através do teste *Cloze*, descrito por Taylor em 1953, que consiste na substituição de palavras omitidas entre a primeira e a última frases de um texto. Estas lacunas ocorrem entre conjuntos de 5 e 10 palavras, excetuando nomes próprios (ver Alderson 2000).

O teste *Cloze* possui virtualidades do ponto de vista prático por ser de aplicação rápida, de resolução simples (uma palavra para cada espaço), por não implicar produção de texto e por permitir uma análise mais direta das respostas. Para além destas vantagens, a produção de respostas certas nas lacunas que compõem o teste implica que o sujeito leve a cabo uma série de atividades que dependem da sua sensibilidade às restrições sintático-semânticas que dão origem ao contexto linguístico em questão (ver Koda 2004). Por outro lado, o leitor mobiliza conhecimento prévio para resolver o problema que cada lacuna representa, porque, conforme defende Stanovich (2000), um instrumento deste tipo também permite avaliar a capacidade de gerar previsões. Uma visão holística da leitura, resultante da convicção de que é um processo que envolve várias capacidades em interação, esteve subjacente à escolha do teste a aplicar.⁴ Assim, adaptou-se a crónica *O fato novo do Rei* de Manuel António Pina (ver Anexo A), texto de que resultou um teste *Cloze* com lacunas de 7 em 7 palavras após uma primeira tentativa de eliminação de uma a cada 5 palavras (ver Anexo B). A crónica selecionada é muito condicionada por marcas de contemporaneidade, como referências à atualidade política ou à situação económica em Portugal.

Procedimentos

O teste foi realizado em duas fases: a primeira no início e a segunda no fim do curso. O Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP ocorre numa base semestral, o que significa que os estudantes podem optar pela inscrição em apenas um dos dois semestres ou nos dois. Assim, para 3 dos sujeitos (que frequentaram ambos os semestres), a primeira fase ocorreu no início do primeiro semestre do ano letivo de 2013-2014 e a segunda fase de testagem ocorreu concluídos dois semestres de curso. Os restantes 4 (que se juntaram à turma apenas no segundo semestre) realizaram a primeira fase de teste no início do segundo semestre e a segunda fase em simultâneo com os outros estudantes, no fim do ano letivo.

⁴ Apesar das vantagens da sua aplicação, no contexto deste estudo, o *Cloze* é criticado por alguns autores, como Grabe (2009) ou Bernhardt (2011).

Assim, 3 sujeitos frequentaram aproximadamente 120 horas de curso enquanto os restantes 4 só participaram em 60 horas. Ambas as fases de aplicação tiveram lugar em salas de aula da FLUP e em nenhuma foi imposto um limite de tempo aos sujeitos para o preenchimento das 31 lacunas do teste. Os sujeitos do grupo experimental preencheram, individualmente, cada lacuna do teste *Cloze* com uma palavra que lhes parecesse adequada sem acesso a dicionários ou outros materiais de consulta.

O grupo normativo recebeu o mesmo teste, bem como as mesmas instruções de preenchimento, mas através de correio eletrónico. Dois destes participantes foram submetidos, em primeiro lugar, a uma versão do teste *Cloze* que consistia na omissão de 1 palavra a cada 5. Atendendo a que reportaram dificuldades, optou-se por aumentar o número de palavras, de 5 para 7, entre os espaços que deveriam ser preenchidos pelos sujeitos de ambos os grupos. Com o grupo experimental só foi utilizada a versão do teste com lacunas de 7 em 7 palavras.

III. Resultados

Calculou-se o número de palavras certas, aceitáveis e incorretas para cada grupo e avaliaram-se as diferenças de grupo relativamente à frequência de respostas através do teste do Qui-quadrado. Consideraram-se como certas as respostas que coincidiam com o original, como aceitáveis as palavras que permitiam que a frase funcionasse do ponto de vista estrutural e mantivesse o significado e como incorretas as que não se enquadravam em nenhum dos dois parâmetros anteriores.

Apresentam-se, na Tabela 1, os resultados para os quais houve uma associação estatisticamente significativa, ou suficientemente distante para merecer análise, entre o grupo e a frequência de respostas registadas em algumas lacunas do teste *Cloze*.

Ambos os grupos falharam mais na produção de respostas corretas no caso das palavras de conteúdo.

O grupo experimental, quando comparado com o grupo normativo, apresenta um número inferior de respostas corretas nas palavras funcionais (ver Tabela 1). As palavras “nem”, “de”, “que”, “então”, “não” ou “mas”, por exemplo, foram mais produzidas pelo grupo normativo, mas não pelo experimental que, no caso das palavras 2 (“nem”) ou 19 e 21 (“não”), acertou em menor número.

No caso das palavras de conteúdo, a palavra 26 (“rei”) foi unicamente produzida por 2 sujeitos (em 7). Já no grupo normativo foram 6 (num total de 8) os sujeitos que a registaram corretamente. Por outro lado, a palavra 10 (“gastador”) originou resultados bastante diferentes nos dois grupos testados. O grupo normativo produziu 3 respostas corretas e 2 aceitáveis (em 8) enquanto o grupo experimental produziu só respostas incorretas.

		Grupo		Qui-quadrado χ^2 p
		Experimental	Normativo	
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 5 “que”	correto	50%	50%	$\chi^2 (1) = 4,863$, p = 0,112
	aceitável	---	---	
	incorreto	85,7%	14,3%	
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 19 “não”	correto	52,9%	47,1%	$\chi^2 (2) = 3,041$, p = 0,081
	aceitável	---	---	
	incorreto	100,0%	0,0%	
Palavra 21 “não”	correto	41,7%	58,3%	$\chi^2 (1) = 4,863$, p = 0,027
	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 25 “que”	correto	58,3%	41,7%	$\chi^2 (1) = 4,863$, p = 0,697
	aceitável	---	---	
	incorreto	66,7%	33,3%	
Palavra 26 “Rei”	correto	37,5%	62,5%	$\chi^2 (2) = 3,264$, p = 0,071
	aceitável	---	---	
	incorreto	76,9%	23,1%	
Palavra 27 “mas”	correto	46,7%	53,3%	$\chi^2 (2) = 5,169$, p = 0,075
	aceitável	100,0%	0,0%	
	incorreto	100,0%	0,0%	
Palavra 29 “de”	correto	27,3%	72,7%	$\chi^2 (1) = 11,748$, p = 0,001
	aceitável	---	---	
	incorreto	100%	0,0%	

Tabela 1: Resultados respeitantes aos desempenhos dos dois grupos (normativo e experimental) no teste Cloze nas palavras que revelaram uma associação estatisticamente significativa ou suficientemente distante: percentagem de palavras corretas, aceitáveis e incorretas por grupo

Confrontaram-se ainda os resultados obtidos com o grupo experimental na primeira fase com os da segunda fase de aplicação do teste *Cloze* através do teste de McNemar para medidas repetidas. Apesar de não se terem constatado diferenças estatisticamente significativas, achou-se oportuno analisar qualitativamente esses resultados.

Na Tabela 2, apresentam-se os resultados da associação entre as três principais dificuldades apontadas pelos estudantes (escrita, oralidade e gramática) à entrada no curso e a frequência de respostas corretas, aceitáveis e incorretas com os resultados mais expressivos obtidos na primeira fase de aplicação do *Cloze*. Como se pode verificar na Tabela 1, as respostas em que os sujeitos do grupo experimental mais se afastaram do grupo normativo apresentam uma divisão entre palavras de conteúdo como “descobrir”, “gastador” ou “rei” e palavras funcionais como “que”, “não” ou “mas”.

Em 6 das 8 palavras constantes na Tabela 2, verifica-se uma associação significativa entre a variável gramática e a percentagem de respostas incorretas, nestes casos superiores a 50%.

		Grupo Experimental			Qui-quadrado 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 14 “facilitando”	correto	---	---	---	$\chi^2 (2) = 4,800$, p = 0,091
	aceitável	0,0%	100,0%	0,0%	
	incorreto	30,0%	20,0%	50,0%	
Palavra 15 “emprego”	correto	0,0%	33,3%	66,7%	$\chi^2 (2) = 8,670$, p = 0,070
	aceitável	0,0%	40,0%	60,0%	
	incorreto	75,0%	25,0%	0,0%	
Palavra 21 “não”	correto	25,0%	75,0%	0,0%	$\chi^2 (2) = 5,625$, p = 0,060
	aceitável	25,0%	12,5%	62,5%	
	incorreto	25,0%	33,3%	41,7%	
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%	

Tabela 2: Associação da percentagem de palavras corretas, aceitáveis e incorretas obtida na primeira fase de aplicação do teste *Cloze* com as variáveis gramática, oralidade e escrita

IV. Discussão dos resultados/conclusão

Em geral, pode dizer-se que há 16 palavras (num total das 31 a serem preenchidas no teste) em que o grupo experimental se afasta dos resultados do grupo normativo. Se tomarmos em conta estas 16 palavras (ver Tabela 1), verifica-se um desequilíbrio entre as respostas incorretas que o grupo experimental produziu em palavras de conteúdo (como, por exemplo, “descobrir”, “pública” ou “rei”) e funcionais (como, por exemplo, “nem”, “que” ou “mas”). Dos resultados em que este grupo mais se distanciou do desempenho do grupo normativo (ver Tabela 1), constam 10 palavras funcionais e 6 palavras de conteúdo.

Há ainda algumas particularidades que podem revelar dificuldades acrescidas em alguns trechos da crónica. Observa-se que nas palavras 6 (“descobrir”), 7 (“pública”), 9 (“então”), 10 (“gastador”) e 11 (“bom”) os sujeitos do grupo experimental erraram significativamente mais do que os do grupo normativo. O facto de estas palavras se localizarem na primeira metade do texto e serem sobretudo palavras de conteúdo pode levar a crer que o sentido do texto se achou comprometido desde cedo. Por outro lado, três palavras (2, 19 e 21) que expressam negação (“nem” e “não”) ou oposição (“mas”) também apresentam resultados que distanciam os dois grupos, levando a crer que o grupo experimental foi, mais uma vez, menos sensível ao sentido das proposições semânticas em que se inserem estas três palavras, enquanto o grupo normativo não evidencia obstáculos à identificação da necessidade de criar negação ou oposição para manter o sentido. Por outro lado, o grupo experimental produziu mais palavras aceitáveis na segunda fase do que o grupo normativo, o que pode refletir uma maior sensibilidade ao conteúdo macroproposicional, uma vez que há uma aproximação à resposta correta.

Por fim, entre as palavras funcionais que os sujeitos do grupo experimental mais falharam contam-se três preposições, quatro conjunções, um advérbio de tempo e dois de negação. Destas, destacam-se as conjunções, levando a supor que a frase complexa é a que coloca maiores obstáculos à compreensão do texto, interferindo também com a produção de palavras de conteúdo que se situam na mesma frase ou proposição semântica, o que não sucede com o grupo normativo.

A informação que ressalta dos resultados apresentados na Tabela 2 permite perceber que os sujeitos que revelam maiores dificuldades no campo da gramática erram não só nas lacunas que implicam domínio do funcionamento da língua, mas também ao nível do conteúdo, dando eco ao que preconiza o modelo interativo-compensatório de Stanovich (1986; 2000).

Analisando de forma mais qualitativa os resultados verifica-se que, no que concerne ao grupo experimental, as palavras para as quais dois ou mais sujeitos produziram respostas incorretas são em número de 23 tanto na primeira como na segunda fase de testagem. Destas 23 palavras, aquelas em que mais do que 4 sujeitos registaram respostas incorretas foram, na primeira fase de teste, as palavras 2 (“nem”), 3 (“repetidamente”), 6 (“descobrir”), 10 (“gastador”), 11 (“bom”), 14 (“facilitando”), 17 (“imolada”), 21 (“não”), 26 (“Rei”) e 29 (“de”). Na segunda fase, as palavras 11 e 14 registaram menos respostas incorretas e mais aceitáveis, mas subiu para 24 o número de respostas erradas correspondente à palavra 24 (“a”).

Em ambas as fases, as palavras que mais respostas erradas registaram eram de conteúdo, como aconteceu, embora em menor número, com o grupo normativo, levando a crer que em geral ambos os grupos sentiram o mesmo tipo de obstáculo, embora em escalas muito divergentes. Isto pode ter-se devido às características marcadamente socioculturais do texto, cuja compreensão também dependia de algum conhecimento prévio no campo da situação socioeconómica portuguesa recente (ver Anexo B).

Importa ainda registar que os resultados de 5 (num total de 7) sujeitos do grupo experimental se revelaram melhores na segunda fase de aplicação do *Cloze*, isto é, produziram mais respostas corretas ou aceitáveis e menos respostas incorretas quando comparadas as duas fases de testagem.

De um ponto de vista global, pode afirmar-se que em passos particulares do texto o grupo experimental pode ter sentido maiores obstáculos à compreensão. Este facto não se observa no registo dos resultados do grupo normativo que, na generalidade, errou menos e de forma menos sequencial, levando a pensar que sentiu dificuldades pontuais que não impediram a compreensão do texto.

Houve ainda vários sinais de que os elementos do grupo experimental encontraram dificuldades variadas ao longo da execução do teste: a desorientação na leitura, a demora no preenchimento das lacunas, o elevado número de respostas incorretas em ambas as fases, o carácter generalizado com que estas se observam ao longo do texto e ainda o elevado número de respostas incorretas em lacunas que correspondiam a palavras de conteúdo. Não obstante, registou-se evolução na segunda fase de aplicação do teste, após uma intervenção didática que incidiu sobre 4 ou 7 unidades letivas de 120 minutos totalmente dedicadas à compreensão leitora (dependendo do momento do ano letivo em que os estudantes se matricularam). O primeiro sinal de progresso verificou-se no tempo médio despendido na realização do teste. Quando na primeira fase nenhum dos sujeitos levou menos de 20 minutos a preencher todas as lacunas, na segunda fase, cada um precisou, em média, de 17,28 minutos para as resolver. Enquanto a reação ao teste, na primeira fase, tinha sido de óbvia desorientação – em contraste com a relativa facilidade que o grupo normativo tinha reportado –, na segunda todos os sujeitos se mostraram mais à vontade na leitura do texto. Estas primeiras observações encontraram eco nos resultados da segunda fase de testagem que se revelaram mais próximos dos do grupo normativo.

Em média, a percentagem de respostas corretas do grupo normativo foi de 72,60% e a do grupo experimental, na segunda fase do teste, situou-se nos 41%. Enquanto o primeiro grupo produziu apenas, em média, 9,67% de respostas incorretas, o segundo atingiu os 40,54%, na segunda fase de aplicação do teste. Embora tenha havido progresso da primeira para a segunda fase, o recurso ao teste *Cloze* permitiu confirmar que a maior parte dos estudantes de nível C1/C2 não refletia competências previstas para estes níveis pelo QECRL no desempenho de uma tarefa de leitura. Isto refletiu-se no decorrer de cada unidade letiva, já que as dificuldades dos aprendentes menos proficientes implicavam um recuo frequente a conteúdos gramaticais, por exemplo, que já se pressupunham adquiridos e

consolidados em níveis anteriores.

Assim, as unidades letivas que mediarão as duas fases de aplicação do *Cloze* foram tão condicionadas pelas dificuldades observadas no início do curso como pela necessidade de estabelecer objetivos que resultassem num grau mais elevado de compreensão leitora.

Com base na triangulação de que resulta o processamento de um texto, e nas óbvias dificuldades dos estudantes na compreensão de sentido, um dos fatores mais importantes na planificação de cada aula foi o cuidado com que se procurou construir uma base de informação, à falta de conhecimento prévio, que lhes permitisse contactar, antes da leitura propriamente dita, com a base conceptual de cada texto a fim de assegurar a identificação da suposta “normalidade” que lhe subjaz.

A tripartição das aulas de leitura tornou-se assim o alicerce sobre o qual se construiu todo o trabalho de compreensão dos textos abordados. A fase de pré-leitura incidiu sempre sobre uma representação alternativa do conteúdo conceptual do texto por meio de vídeos, imagens ou citações sempre com o intuito de levar o grupo de estudantes ao questionamento do material com que se deparavam e à mobilização de conhecimento prévio. No caso do tratamento dos vídeos, os estudantes eram instados a comentar o que viam ao longo das peças no sentido de permitir à docente ter acesso à verbalização dos pensamentos suscitados pelo suporte utilizado, tomando como ponto de partida Someren *et al* (1994). Este procedimento revelou-se importante para compreender a forma como alguns estudantes se apercebiam ou não de conceitos implícitos tanto nas peças como nos textos que iriam ser depois alvo de estudo. Bernhardt (2011) recomenda, por exemplo, que o aprendente tenha contacto com o tema do texto na sua L1 antes ainda de ler o texto escolhido pelo docente em L2 com vista a alertá-lo para a ocorrência de léxico. De facto, no seguimento do que Goodman (1996) e também Bernhardt (2011) preconizam, “20% of what the reader needs is already housed in his/her ability to read in his/her native language (Bernhardt 2011: 78).

Na etapa de leitura, as tarefas de compreensão incidiram não só sobre o conteúdo proposicional do texto, mas também sobre a sua análise linguística, isto é, sobre a reformulação de frases em contexto, sobre a análise de excertos por grupos de sentido, sobre a consciencialização das características do texto através da seleção de mecanismos de coesão e coerência ou sobre a melhoria e correção de frases produzidas por membros da turma em resposta a estas tarefas. No conjunto, a leitura afinou no sentido de olhar mais para o detalhe ao serviço do sentido global da crónica, tendo em mente o que Bernhardt (2011) postula relativamente à leitura de nível avançado: “superior-level comprehension is (...) not about the ‘gist’ or about a broad ‘sense’. It is about precision and exactitude and a self-confidence about content” (p. 76). Esta atenção ao detalhe pretendia levar ao questionamento do texto e a uma leitura mais crítica e aberta. Por isso, a etapa de leitura foi frequentemente desenvolvida em grupo para que os leitores menos proficientes pudessem beneficiar dos pontos de vista dos colegas que liam melhor, fomentando-se assim a leitura autónoma dentro da sala de aula com vista

ao seu prolongamento em contexto real, fora da faculdade, sem que com isso se pretendesse enformar uma determinada maneira de ler.

A etapa de pós-leitura apontou sempre para uma reflexão escrita sobre as crónicas lidas ao longo das aulas e, em alguns casos, para a sua recriação como forma de apropriação e interpretação do conteúdo (a este respeito, ver: Emig 1977 e Grabe 2009). A redação de sínteses ou de textos com características da crónica de imprensa pretendia ser um instrumento de releitura, de reavaliação das crónicas lidas à luz da experiência e de valores próprios, bem como da consolidação de léxico e de estruturas fornecidos pelas crónicas abordadas.

No caso deste grupo de estudantes, os impedimentos que parecem ter-se interposto entre o texto que deu origem ao teste *Cloze* e a sua compreensão parecem relacionar-se com a insuficiência de conhecimento prévio acerca do tema da crónica, o que levou à impossibilidade de identificar a suposta “normalidade” nela implicada. Este foi um dos obstáculos que mais interferiram com a compreensão dos textos no decorrer das aulas de leitura. A par desta falta de conhecimento prévio, a clara falta de competência linguística que evidenciaram em todas as atividades de leitura impediu sempre um acesso rápido e preciso ao sentido dos textos lidos.

Na realidade, das quatro hipóteses apontadas no início do estudo não se verificaram as duas primeiras, na medida em os estudantes apresentaram resultados muito distantes daqueles que se observaram no desempenho do grupo de falantes nativos no teste *Cloze* em ambas as fases da sua aplicação. As dificuldades que evidenciaram não se limitaram às ambiguidades do sentido não literal, mas estenderam-se a outras capacidades implicadas na leitura, como o reconhecimento de léxico que, a este nível, não se compagina com o domínio do significado literal da palavra, ou a identificação da situação que origina o texto. Não obstante, mediante os resultados do grupo experimental na segunda fase de aplicação do teste *Cloze*, pode concluir-se que houve evolução decorrente das opções didáticas que deram origem às estratégias, atividades e objetivos implicados em cada unidade letiva.

A importância de que se reveste a leitura em português L2 no contexto universitário é inegável e deve ir naturalmente além da preparação de nível básico, contemplando o uso académico da língua, já que, a avaliar pelo grupo experimental descrito, há um número elevado de estudantes de português L2 matriculados em diversos cursos de 1º, 2º e 3º ciclos do ensino superior. A construção gradual de competências de leitura de cariz aprofundado deveria, portanto, ser uma prioridade num momento mais inicial do contacto com a língua para que, mais tarde, os estudantes possam encarar com maior naturalidade a leitura e discussão de textos mais complexos e ambíguos. Com certeza, há variáveis em jogo que nem sempre tornam fácil uma abordagem deste género, como é o caso da falta de capacidades de literacia na L1 dos estudantes e em outras L2s, mas também nestes casos se pode contribuir para o enriquecimento da experiência destes aprendentes porquanto provêm de culturas distantes da portuguesa e até, no caso deste grupo

experimental, da ocidental.

Concluiríamos este texto fazendo eco do pensamento de Bernhardt (2011) quando aduz que se sabe pouco acerca do processamento rápido e profundo de um texto, sobretudo em L2. Aconselha-se por isso, seguindo a autora citada, a perfilhar uma abordagem que estude os processos que originam um tipo de competência leitora mais rápido/ fluente, sofisticado, de nível superior com vista ao desenho de estratégias que levem os estudantes de português L2 a ler de forma mais profunda e compensadora.

Recebido em maio de 2015 ; aceite em junho de 2015.

REFERÊNCIAS

- Alderson, J.C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Baddeley, A. D. 1992. Working memory, *Science*, New Series. 255 (5044), 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): 417-423.
- Bernhardt, E. 1998. *Reading Development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bernhardt, E. 2011. *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group
- Bruner, J. 1966. *Toward a Theory of Instruction*. London: Oxford University Press.
- Bruner, J. 1996. *A cultura da educação*. Lisboa: Edições 70
- Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.
- 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.
- Grosjean, F. 1992. Another view of bilingualism. In Harris, Richard J. (Ed). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, London, New York, Tokyo: North-Holland, 51-62.
- 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*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- 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, acedido em 18/04/2015.
- Koda, K. 2004. Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on

- second language reading development. *Language Learning*. 57 (1): 1- 44.
- Koda, K. 2010. *Insights into second language reading. A Cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Mateus, M.;A. Brito; Duarte, I.; Faria, I. H. 2003. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho
- Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pinto, A. C. 2003. Memória a curto prazo e memória operatória: Provas e correlações com outras tarefas cognitivas. *Psicologia, Educação e Cultura*. 7 (2): 359-374
- 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. 2014. *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Reis, C.; Lopes, A. C. M. 1994. *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- 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, J. 1994. *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. Department of Social Science Informatics, University of Amsterdam. London: Academic Press.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effect in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Research Quarterly*. 21 (4): 360-407.
- Stanovich, K. E. 2000. *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Urquhart, S.; Weir, C. 1998. *Reading in a second language: Process, product and practice*. London: Addison Wesley Longman Limited
- Van Dijk, T.; Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G. 1976. The Role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17: 89-100. Disponível em <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>, acessado em 18/04/2015.

ANEXO A – Crónica original

O fato novo do Rei

Manuel António Pina

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

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

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

Sobretudo depois de, em Janeiro, o alfaiate-mor ter anunciado no Parlamento que 2012 seria o “ano de viragem económica para o país”.

ANEXO B – Teste Cloze

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

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

O fato novo do Rei

Quem, como eu e a generalidade ____1____ portugueses, não percebe nada de Finanças ____2____ consta que tenha biblioteca e ouve ____3____ dizer, ao fim de um ano ____4____ inauditos sacrifícios, desemprego, miséria e fome, ____5____ “estamos no bom caminho”, acabando por ____6____ que afinal, em Março, a dívida ____7____ portuguesa cresceu mais 26 mil milhões ____8____ relação a Março de 2011 (reinava ____9____ Sócrates, cognominado pelo actual Governo de “o ____10____”), perguntar-se-á legitimamente onde irá dar o “ ____11____ caminho”.

Mas talvez, quem sabe?, seja ____12____ que se combate a dívida, aumentando ____13____ dívida. Como o desemprego se combate ____14____ e embaratecendo os despedimentos e destruindo ____15____.

Dir-se-á que nem eu nem os ____16____ mais pobres cuja existência tem sido ____17____ no altar da dívida, somos economistas, ____18____ mesmo modo que o menino que ____19____ conseguiu ver a fatiota invisível do ____20____ e gritou “O Rei vai nu” ____21____ era, obviamente, alfaiate. Mas quem escute ____22____ homilias diárias dos alfaiates da política ____23____ austeridade demonstrando, mediante equações só acessíveis ____24____ pessoas inteligentíssimas e com vastas bibliotecas, ____25____ “não há alternativa”, esperaria ver o ____26____, já não digo com sapatos novos, ____27____ ao menos um pouco mais apresentáveis ____28____ que há um ano.

Sobretudo depois ____29____, em Janeiro, o alfaiate-mor ter anunciado ____30____ Parlamento que 2012 seria o “ano ____31____ viragem económica para o país.”

Crónica de Manuel António Pina, publicada em 24/07/2012 no Jornal de Notícias, disponível em http://www.jn.pt/opiniao/default.aspx?content_id=2682855, acedido pela última vez a 18 de abril de 2015