

# DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NOS ASPECTOS DA COMPREENSÃO TEXTUAL DOS APRENDIZES ITALÓFONOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA (PLH) E LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

MONICA LUPETTI, ANA LUIZA OLIVEIRA DE SOUZA  
UNIVERSITÀ DI PISA<sup>1</sup>

**Abstract** – The paper explores the reading comprehension performance of Italian-speaking university students learning Portuguese as a foreign language (PLE), to compare it with the reading comprehension of Italian-Portuguese bilingual young people who speak Portuguese as a heritage language (PLH). Our paper discusses the possibility of using the cloze test as a tool to assess reading comprehension and, more specifically, to understand the similarities and differences between these two categories of participants in relation to the pragmatics required for the correct understanding of a written text. The aim is to understand the sensitivity of the cloze test to verify syntactic and lexical proficiency, within the linguistic and non-linguistic variables.

**Keywords:** Portuguese as a heritage language (PLH); Portuguese as a Foreign Language (PLE); bilingualism; *cloze* test; language proficiency.

## 1. Introdução

O presente artigo deseja explorar o desempenho da compreensão leitora de alunos universitários, falantes itálofonos que estudam o português como língua estrangeira (PLE), a fim de realizar um estudo comparado em relação à compreensão leitora de jovens bilíngues (italiano-português, que têm o português como língua de herança, PLH). A nossa proposta oferece uma discussão a respeito das possibilidades de utilizar o teste *cloze* como instrumento inicial para avaliar a compreensão leitora, além de compreender se há diferenças e semelhanças entre os perfis dos sujeitos analisados em relação à pragmática requerida para a correta compreensão do texto escrito. Deseja-se, dessa forma, compreender a sensibilidade desse teste para verificar proficiências relacionadas à gramática e ao léxico, dentro das variáveis linguísticas e não linguísticas.

<sup>1</sup> Este artigo é o resultado de uma pesquisa conjunta. Ao escrever o texto, Monica Lupetti é autora dos parágrafos 2, 4, 5.2. e Ana Luiza Oliveira de Souza dos parágrafos 3, 5.1., 5.3. A introdução, o parágrafo 5.4. e as considerações finais são partilhadas.

Com respeito à metodologia, nossa análise conjuga elementos quantitativos e qualitativos na investigação linguística. Utilizamos o *cloze* como instrumento de avaliação de compreensão leitora, com três textos preparados seguindo esta técnica, além de um texto de gênero narrativo com perguntas abertas. A participação dos estudantes foi voluntária e a coleta de dados ocorreu de forma coletiva em dois momentos.

Antes de discutirmos o cerne de nossa pesquisa, a compreensão leitora dos dois perfis de estudantes de português (o perfil de PLH e de PLE), entraremos em contato com teorias que dão suporte a nossas hipóteses. Na próxima seção, trataremos brevemente de teorias que situam o bilinguismo dos falantes de língua estrangeira (LE) e de língua de herança (LH). Na terceira seção, contextualizando este estudo dentro dos aportes teóricos da Linguística Aplicada, discutimos acerca do conhecimento pragmático e a sua não dissociação do conceito de competência comunicativa. Trataremos brevemente sobre este conceito a fim de direcionar a investigação para a competência da compreensão leitora. Em seguida, na quarta e quinta seção, trataremos da investigação em si, oferecendo as discussões e os resultados ao realizar o teste *cloze* com aprendizes de PLE e falantes de PLH. Enfim, apresentaremos algumas considerações globais.

## 2. Compreendendo o bilinguismo dos falantes de PLH e dos aprendizes de PLE

No senso comum, por muito tempo se entendeu que ser bilíngue era ter a capacidade de dominar muito bem duas línguas, era como possuir o controle nativo de duas línguas (Bloomfield 1933, p. 56). É indiscutível que o histórico de vida do sujeito bilíngue desempenha um papel importante em termos de proficiência e uso funcional da linguagem, ou seja, a utilização das diferentes funções linguísticas que podem, ou não, envolver aspectos de interferência e transferência linguística.

Os aprendizes de PLH de nossa pesquisa tornaram-se bilíngues em casa, com a aquisição natural das línguas italiana e portuguesa, em contexto familiar. Ao aprenderem suas línguas sob uma condição diferente, eles podem apresentar traços diversificados nos níveis de competências e habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever). Dessa forma, não podemos negar que as condições para a aquisição linguística bilíngue sejam associadas a fatores sociais dos mais variáveis, tais como: a) situações específicas nas quais as duas línguas são usadas, havendo uma proficiência linguística na língua dominante, ou seja, a língua da sociedade; b) o suporte da comunidade de fala no desenvolvimento e no sentimento de pertença das duas culturas; c) o nível de instrução da família; d) o grau e o papel da

alfabetização em casa e na comunidade. Nesse sentido, Bialystok (2007, p. 7) afirma que a “constelação de circunstâncias sociais, econômicas e políticas da vida influenciam fortemente como as crianças se desenvolverão linguística e cognitivamente” quanto ao seu bilinguismo. Para Bialystok (2007, 2013) esses níveis diferentes devem ser considerados como variáveis de experiências de aprendizagem bilíngue que envolve duas dimensões: as línguas em uso (o que chama de uso bilíngue) e a proficiência linguística.

Além disso, o conhecimento linguístico de uma LH pode refletir a classe social e a escolaridade de seus familiares nativos, indicando talvez a falta de acesso à variedade padrão da língua ao apresentar, em sua oralidade, padrão lexical limitado e estruturas dialetais muito informais. Evidentemente, a maioria desses aprendizes conhece muito bem as culturas representadas dessas línguas, pois o aspecto identitário-cultural é forte (García 2010). A partir das pesquisas de Valdés (2001) acerca do perfil dos falantes de herança espanhola em contexto norte-americano, perceberam-se os desafios dos professores no que concerne ao ensino formal do espanhol para esses falantes. A pesquisadora notou que muitas vezes esses falantes têm proficiência funcional da língua: “Funcionalmente, este falante de herança pode ser capaz de desenvolver conversação com termos cotidianos” (Valdés 2001, p. 47), mas com dificuldades na língua padrão.

Com relação ao ensino de uma língua estrangeira, e ao perfil desses falantes, importantes estudos de Grosjean sobre o bilinguismo (1985, 1996, 2018) levam em consideração o impacto que o conhecimento bicultural dos aprendizes oferece no processamento e no conhecimento linguístico das línguas e culturas em contato. Em um estudo de 1996, o linguista afirma que não importam o domínio e as competências linguísticas: uma vez que o indivíduo transita entre duas culturas, ele pode assumir uma identidade bicultural e bilíngue, ainda que não seja completamente proficiente. A respeito disso, o autor advoga:

Vamos chamar bilíngues as pessoas que usam duas (ou mais) línguas (ou dialetos) em suas vidas diárias. Assim, nossa definição inclui pessoas que vão desde o trabalhador migrante que fala com alguma dificuldade o idioma do país anfitrião (e não pode ler e escrever) até o intérprete profissional que é totalmente fluente em duas línguas. Entre nós, encontramos o cônjuge estrangeiro que interage com amigos em sua primeira língua, o cientista que lê e escreve artigos em uma segunda língua (mas que raramente fala, *sic.*), o membro de uma minoria linguística que usa a língua minoritária apenas em casa e o idioma majoritário em todos os outros domínios da vida, a pessoa surda que usa a língua de sinais com seus amigos, mas uma forma sinalizada da língua falada com uma pessoa ouvinte, etc. (Grosjean 1996, p. 21, tradução nossa).

Nesse viés, o arcabouço teórico de Grosjean apoia a nossa investigação, pois vai além da simples definição do bilinguismo ideal. Além de compreender como os domínios de uso das línguas atuam no conhecimento linguístico e influenciam também as quatro habilidades que citamos anteriormente, sua teoria nos mostra que a característica da pessoa bilíngue tem a ver com a evolução do conhecimento linguístico que ocorre ao longo do tempo, nos diferentes ambientes que esta pessoa transita. Por isso, o histórico de vida é considerado relevante, como bem declara o estudioso:

O histórico das línguas de um bilíngue revelará muitos recursos que terão um impacto no processo de aquisição linguística. Queremos saber quais línguas foram adquiridas, quando e como, se o contexto cultural era o mesmo ou diferente, qual era o padrão de proficiência e uso ao longo dos anos, qual língua passou por uma reestruturação sob a influência da outra língua mais forte, e se algumas línguas ficaram inativas ou entraram em atrito. Além disso, precisamos saber se o bilíngue está passando por um momento de estabilidade ou de mudança linguística em que uma língua pode, de maneira repentina, adquirir nova importância, enquanto a outra pode ter um papel menor a desempenhar. (Grosjean 2018, p.7 tradução nossa)

Os domínios e situações citados por Grosjean vêm da pesquisa de Mackey (1962, cit. in Grosjean 2018), em que a utilização das línguas em cada domínio da vida, tais como trabalho / estudos, casa, família, compras, lazer, assuntos administrativos, férias, roupas, esportes, transporte, saúde, política etc. opera na construção da aquisição linguística e na permanência, no aumento, na perda ou no desgaste deste conhecimento linguístico adquirido ao longo da vida. Este princípio tem impacto direto na proficiência, pois se uma língua é falada em um número reduzido de domínios e com um número limitado de pessoas, ela será desenvolvida de maneira diferente. São as necessidades de interação e o quanto essa língua é funcional que fazem com que o indivíduo aumente seu vocabulário em certos domínios, ou que as línguas que ele conhece tenham variedades estilísticas, apresentando regras discursivas e pragmáticas atinentes ao domínio. Esse princípio se aplica também às funções de uso que as diferentes habilidades têm na vida dos sujeitos, ou seja, de que maneira a leitura e a escrita nas duas línguas entram no quadro de suas necessidades cotidianas.

O que interessa para a nossa pesquisa é justamente esse caráter multifacetado no qual está inserido o sujeito bilíngue, pois dentro deste panorama incluem-se as dinâmicas da atitude linguística a nível individual como resultado de fatores de convivência cotidiana e de aprendizagem nos diferentes domínios linguísticos. Compreendemos, assim, que quando duas ou mais línguas estão em contato, pode haver ou não um estado de equilíbrio entre a produção linguística de cada uma, em cada domínio e em cada habilidade linguística (na modalidade oral e escrita).

Se pensarmos no contexto de ensino de LE e de segunda língua (L2), considerando a diferenciação entre ambas a partir dos conceitos de Ellis (1994), compreende-se que o contexto de aquisição e aprendizagem da L2 contém mais estímulos pragmáticos, dado os ambientes de interações sociais nos quais o aprendiz se engaja fora da sala de aula. O aprendiz de LE, por outro lado, adquire o conhecimento pragmático a partir do ensino formal, conscientemente, com poucas possibilidades de situações comunicativas que ofereçam a urgência dessa competência. De certa forma, aqui está a primeira hipótese que envolve a nossa investigação. Existe de fato uma diferença de aquisição e aprendizagem que envolve os contextos de competências leitoras e que pode diferenciar os perfis de aprendizes de LE e de LH?

As distinções apresentadas a respeito da aquisição e aprendizagem (Ellis 1994; Larsen-Freeman, Long 1991, entre outros) colocam o conceito de aquisição na esfera do subconsciente, compreendendo que o aprendiz adquire uma língua através de situações naturais e informais, diferenciando-se, assim, do conceito de aprendizagem como um processo consciente que requer uma instrução formal com espaço de ensino apropriado. A maior parte das teorias acerca do ensino-aprendizagem de línguas aborda esses conceitos dentro do ambiente de ensino de L2 e LE. Por isso mesmo, a fim de aplicar esses conceitos, precisamos distinguir LE de LH, a partir dos estudos mais recentes que diferenciam estas nomenclaturas.

De forma sintética, como falante de PLE entende-se o sujeito que aprende (ou adquire e aprende) o português no ambiente instrucional fora do ambiente natural e informal (nação) em que essa língua é falada oficialmente e utilizada como língua de socialização e escolarização. No caso específico de nosso estudo, este sujeito aprendeu o português em uma instituição de ensino superior italiana. Isto quer dizer que o aprendiz desenvolveu ou não uma competência comunicativa e uma compreensão leitora, com base, grosso modo, em estímulos específicos no ambiente de ensino-aprendizagem, ensino formal e institucional, ou ainda buscando recursos didáticos extras, através da internet e de momentos de contato com falantes de português.

Definimos os falantes de PLH nos termos de Mendes (2012, p. 21), como os aprendizes que se encontram nos “contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português”. Compreende-se que o falante apreende, ou não, uma identidade híbrida com a língua e cultura de herança, ao mesmo tempo que reconhece a cultura italiana como parte da sua própria identidade. Pelo que concerne o panorama italiano, estudos recentes têm contribuído para traçar de maneira ainda mais significativa e pormenorizada o perfil do aprendiz de PLH, graças a vários estudos de caso. Vejam-se, entre outros, Casseb-Galvão e De Rosa

(2022), Chulata (2015, 2021); Chulata e Casseb-Galvão (2018, 2021); Lupetti e Guidi (2021); Migliorelli (2021, 2022); Souza (2018, 2020 e 2021).

No ensejo de realizar uma releitura da abordagem que distinguimos há pouco, será de especial relevância identificar a compreensão leitora de um falante que desenvolve na sua língua, quer como LE quer como LH, revelando o envolvimento, ou não, de uma competência comunicativa que tenha sido, aos poucos, adquirida ou aprendida. Para isso, é necessário compreender se a aquisição ou a aprendizagem do conhecimento pragmático seria o diferencial para o desenvolvimento desta competência, entendendo também qual o papel do reconhecimento das habilidades de compreensão leitora nesse sentido.

### **3. Competência comunicativa: o papel do conhecimento pragmático nas habilidades de compreensão leitora**

O foco da aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira leva em consideração a competência comunicativa. Seguindo o Quadro de Referência para o Ensino Português (QUAREPE),<sup>2</sup> tal como o Quadro Europeu Comum de Referências, nas universidades italianas são elaboradas, no quadro das disciplinas de “Língua e Tradução”, algumas linhas gerais de orientação curricular, pensando nos materiais didáticos, bem como nos instrumentos de avaliação e certificação. No caso do português, além de frequentarem as cadeiras de Linguística e Tradução Portuguesa e Brasileira e os cursos de Leitorado de português europeu (PE) e de português brasileiro (PB), os(as) estudantes têm a possibilidade de obterem, em algumas universidades (Pisa, Siena-Unistrasi, Roma-Unint, Torino, Toscana), a certificação de português europeu como Língua Estrangeira (emitida pelo CAPLE – Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira, unidade orgânica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa). Também está encaminhada, na Universidade de Pisa e na Universidade de Bolonha, a possibilidade de conseguirem a certificação de português brasileiro (Celpe-Bras – Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa, emitida pelo Inep, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Nesse contexto de ensino integrado, são discriminadas quatro habilidades necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem/aquisição do PLE envolvendo quatro processos: dois de produção (escrita e oral), e dois de

<sup>2</sup> O Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro é o resultado do estudo dos públicos e contextos do Ensino Português no Estrangeiro. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012\\_quarepe\\_docorientador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf) (5.01.2022).

recepção: leitura e compreensão escrita, e compreensão oral. Estes processos são compreendidos, dentro da Linguística Aplicada, como primordiais para a comunicação e interação na língua alvo, pois estão mais atrelados aos processos que envolvem uma competência linguística comunicativa.

No bojo dessas considerações, a semântica e a pragmática, sendo uma a interface da outra, não são entendidas como domínios dicotômicos e separados no ensino de línguas. Compreende-se, de acordo com o funcionalismo, que esses domínios da linguagem dialogam com a competência comunicativa (conceito apresentado por Dell Hymes em 1972 e posteriormente reformulado por diferentes autores), pois entende-se que para produzir linguagem é necessário que o aprendiz de LE tenha conhecimento da língua, e portanto, dos significados que envolvem as estruturas sintáticas e o ambiente discursivo.

Por isso mesmo, enxergamos a competência comunicativa (CC) alinhada aos modelos reformulados por Bachman (1990 e 1997),<sup>3</sup> e que seguem a concepção ampliada de proficiência linguística, a partir do suporte das teorias de Hymes (1972) sobre os fatores socioculturais de uma língua, além do suporte no funcionalismo de Halliday (1973), ancorado às questões das funções da linguagem, do discurso textual e relações ilocucionárias, situando texto e contexto. Neste sentido, o autor elenca três áreas sobre as quais as habilidades linguísticas interagem com a habilidade geral do conhecimento que uma pessoa tem. O arcabouço teórico proposto por Bachman (1990) inclui três componentes:

- a competência linguística, isto é o conhecimento que é usado na comunicação através da linguagem;
- a competência estratégica, ou seja, a capacidade mental de praticar a linguagem em um contexto comunicativo;
- os mecanismos psicofisiológicos, isto é, os processos neurológicos e psicológicos envolvidos na produção da linguagem como um fenômeno físico.

Abaixo, podemos visualizar o modelo postulado em detalhes por Lyle Bachman para a competência linguística:

<sup>3</sup> O texto de Bachman (1997) aborda de maneira aprofundada cada uma das partes que integram a competência comunicativa.

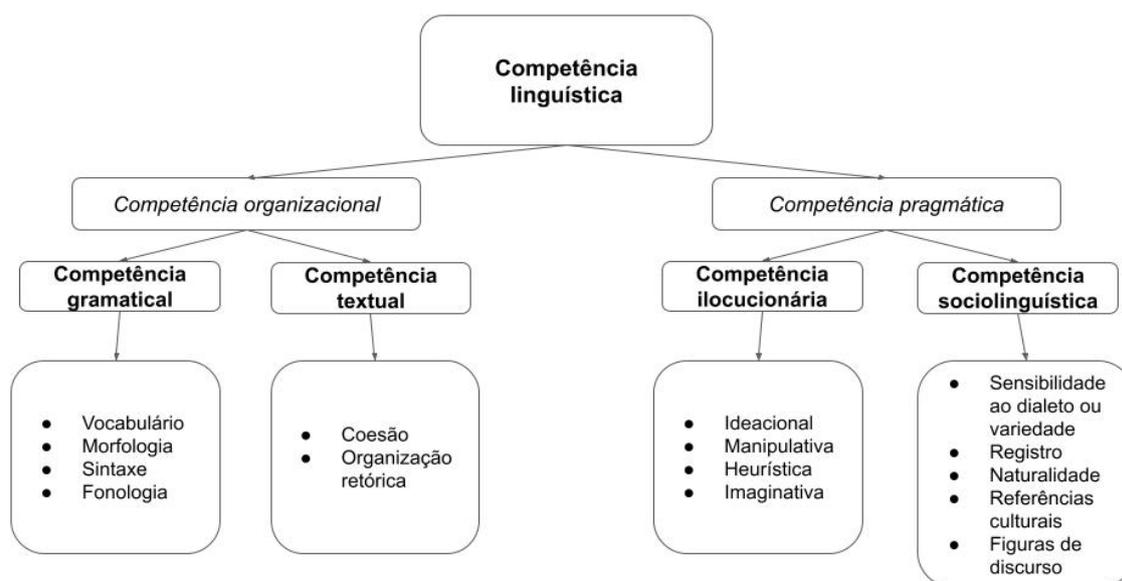


Figura 1

A competência linguística no modelo de habilidade linguística comunicativa de Lyle Bachman (adaptado).

Na Figura 1 acima, entre o modelo elaborado pela estudiosa, dentro do quadro da competência linguística encontram-se duas grandes habilidades categóricas: a competência organizacional que, por sua vez é subdividida em competência gramatical e textual, e a competência pragmática, que compreende a competência ilocucionária e a sociolinguística. A primeira, que engaja habilidades organizacionais, consideradas competências produtivas, subdivididas em duas categorias independentes, inclui competências em áreas relativas à estrutura formal da linguagem, ou seja, a capacidade de produzir frases gramaticalmente corretas, compreender o conteúdo e organizar pensamentos e frases em textos orais e escritos. A segunda habilidade – a competência pragmática – relacionada às relações entre os enunciados produzidos por um falante e as características do contexto onde esses enunciados ocorrem. Temos, então, a competência ilocucionária (característica ideativa, manipulativa, heurística e imaginativa), que é, por assim dizer, diferente da competência sociolinguística, que abrange a sensibilidade do indivíduo em reconhecer o contexto cultural e social, como diferenças de dialeto, registro, expressões idiomáticas, naturalidade de expressão e a capacidade de compreender referências culturais ou figuras de retórica.

Inúmeras tentativas de validar empiricamente diferentes componentes da competência linguística não são conclusivas até os dias atuais. Dessa forma, desejamos explorar em nossa pesquisa a técnica do teste *cloze* por reconhecermos que, para alcançar autonomia com vocabulário adequado em situações diversificadas, o aprendiz precisa estar pronto para manipular

qualquer tipo de interação em PLE, seja ela na modalidade oral ou escrita, em diferentes gêneros textuais: contos ou poemas, reportagens de telejornal ou de rádio, jornal, revista, podcast, outdoor, panfletos, textos teatrais e até mesmo cômicos etc. Reconhecemos, ainda, que as relações entre os enunciados e as atitudes e funções linguísticas nas quais os falantes (ou escritores) desejam concretizar sua interação são os pontos que mais interessam à pragmática, conforme afirma Bachman (1990, 2003). Citando Van Dijk (1977, p. 189-90):

À pragmática deve ser atribuído um domínio empírico que consiste em regras linguísticas convencionais e manifestações dessas regras na produção e interpretação de enunciados. Em particular, deveria oferecer uma contribuição à análise das condições que tornam os enunciados aceitáveis em algumas situações para os falantes da língua. (Tradução nossa)

Por isso mesmo, ao realizar o teste *cloze*, o aprendiz e falante de PLE ou PLH poderá, talvez, reconhecer a interação dinâmica existente entre o contexto e o discurso escrito. Com relação à competência de compreensão leitora, Mary Kato (1985) postula que, primeiramente, os aprendizes podem não escrever corretamente numa determinada língua materna ou estrangeira, pois o ato de escrever exige maior reflexão metalinguística, e portanto, mais tempo para a produção. Porém, a leitura pode ser mais fluida. O leitor é capaz de possuir um glossário mental e visual, que possibilitaria o reconhecimento instantâneo tanto da forma quanto do conteúdo textual, constituindo assim dois tipos básicos do processamento da informação: *bottom-up* e *top-down*. O primeiro processo age como uma abordagem da leitura mais ascendente que analisa as informações por unidades menores, palavra por palavra, do micro para o macro. Dentro dessas condições de leitura, exige-se também uma operação analítico-sintética onde é requisitada a memória temporária. No segundo processo, numa abordagem *top-down*, a informação visual é convencionalizada, não existe uma operação de análise-síntese, os sentidos das palavras já foram registrados na memória permanente. No caso da compreensão leitora de uma LE ou LH, podemos compreender que o material linguístico pode ser reconhecido e registrado automaticamente na memória, e requisitado no momento da leitura.

#### 4. O teste *cloze*

A compreensão leitora está relacionada à decodificação de símbolos gráficos e à atribuição de significado a eles dentro de um contexto (frase, parágrafo ou texto). Caracteriza-se ainda pela capacidade dos aprendizes e dos falantes de acessar a informação codificando-a. Para tanto, é necessário que o código

linguístico seja reconhecido, decodificado e interpretado (Flanagan *et al.* 2002).

A técnica tradicional do teste *cloze* tem sido aplicada como tipo de avaliação primordial da habilidade da leitura e, ao longo dos anos, tem demonstrado alta aceitação e relevância no apoio aos professores no ensino-aprendizagem de línguas (Jonhston e Costello 2005). Trata-se de uma técnica desenvolvida por Taylor (1953) que consiste na organização de um texto em que alguns vocábulos são omitidos, pedindo assim aos leitores que preencham as lacunas com as palavras que melhor completem o sentido do texto. Ao longo dos anos, inúmeras publicações que postulam diferentes possibilidades de utilização deste recurso – vejam-se os estudos realizados por Bensoussan (1990), Cohen (1975), Kletzien (1991), para avaliar a compreensão leitora em língua materna; ou os estudos de Pinto *et al.* (1997), de Santos (1991) e de Vicentelli (1999) a respeito da compreensão leitora de universitários, e ainda os estudos de Angeli dos Santos e Pierotti dos Santos (2005) sobre a compreensão leitora de estudantes de espanhol como LE.

Com a preocupação de investigar a produção científica que centralizava o teste *cloze* como instrumento de avaliação da compreensão leitora, Suehiro (2013) destacou em seus estudos que essas produções são realizadas, sobretudo, nas áreas de educação e psicologia. Ao investigar os trabalhos científicos entre os anos de 2002 e 2012, segundo a autora: “[...] os resultados apontaram também a predominância de pesquisas no contexto educacional e com universitários, baseadas no emprego da técnica tradicional, com a supressão de todo quinto vocábulo do texto e correção literal” (Suehiro 2013, p. 223).

Segundo Bormuth (1968, cit. em Santos 2004), o percentual de acerto dos estudantes no teste *cloze* que corresponde ao nível de frustração é de até 40%, ao passo que o nível instrucional vai de 41 a 56%, e acima de 57% o estudante é considerado em um nível independente. Esta técnica é considerada como um recurso de procedimento simples e flexível, sem intermediários entre o leitor e o texto, sendo que o teste e a sua preparação seguem regras em função dos seus objetivos. Em nosso estudo, realizamos a omissão de dois tipos de palavras: as palavras lexicais e as palavras gramaticais.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> As classes lexicais incluem nomes, verbos e adjetivos. São classes abertas, isto é, contêm um número indefinidamente grande de elementos. Do ponto de vista formal, as suas palavras são autónomas, livres, não dependem morfológica ou fonologicamente de outras entidades do léxico (como acontece, pelo contrário, com os afixos ou clíticos. Apresentam marcas de flexão veiculadas por afixos flexionais, que constituem uma classe gramatical. Do ponto de vista semântico, os membros das classes lexicais representam a realidade extralinguística, em toda a sua riqueza ontológica, com especializações típicas de cada uma das classes: os nomes denotam entidades, os verbos denotam situações, os adjetivos denotam propriedades. O sentido dos itens

## 5. Metodologia de pesquisa

Em nossa pesquisa experimental, primeiramente pediu-se para que o(a) participante respondesse a um questionário de caracterização, com itens referentes à identificação e informações sobre seus hábitos, identificando em quais domínios o(a) informante pratica com frequência a língua portuguesa (casa, trabalho, esporte, igreja etc.). Além disso, perguntamos se ele(a) reconhecesse algumas dificuldades nas modalidades oral e escrita, leitura e compreensão. Pediu-se, enfim, para que o(a) participante revelasse de que maneira a leitura e a escrita nas duas línguas entram no quadro de suas necessidades cotidianas.

A pesquisa foi realizada na primeira e na segunda semana do mês de junho de 2022, na modalidade *online* e em grupo com 12 informantes.

### 5.1. Participantes

Participaram dessa pesquisa doze estudantes, jovens universitários; levamos em consideração a competência da expressão oral da língua portuguesa, avaliada entre os níveis B2 e C1 do QUAREP (Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro).

Os(as) estudantes foram divididos(as) em dois grupos: no grupo PLE havia seis, dos quais cinco do gênero feminino e um do gênero masculino. Tais participantes eram alunos e alunas da Universidade de Pisa do Departamento de Filologia, Literatura e Linguística, estudantes de língua portuguesa como língua estrangeira, inscritos(as) no terceiro ano da graduação em Línguas e Literaturas Estrangeiras, e no primeiro e segundo ano do mestrado em Linguística e Tradução deste(a) mesmo(a) departamento/universidade.

Em contrapartida, dos(as) seis informantes do grupo de PLH, cinco de gênero feminino e um de gênero masculino, somente quatro já eram graduadas(o): uma com mestrado em Línguas e Tradução (estudos da língua e da literatura portuguesa) pela Universidade de Bolonha; duas concluíram a graduação na Universidade de Florença: uma informante é graduada em

desta classe é descritivo, podendo ser consultado num dicionário ou numa enciclopédia. Trata-se de classes que sofrem de alterações frequentes, através da criação de novas palavras (refletindo novas ideias, novas tecnologias e a mudança social em geral) e do progressivo desuso de outras. As classes de palavras gramaticais constituem, por sua vez, conjuntos restritos de elementos linguísticos, que se renovam lentamente e formam classes fechadas, que não são regularmente enriquecidas com neologismos pelos falantes. Do ponto de vista formal, os seus membros tendem a ser morfológica ou fonologicamente dependentes, isto é, são clíticos ou afixos, embora também possam ser palavras autónomas como as conjunções, as preposições e os verbos auxiliares e semiauxiliares. Não apresentam marca de flexão, já que tendem a ser invariáveis. (Veja-se Paiva Raposo *et al.* 2013, pp. 255-260, mas veja-se também pp. 332-334).

Línguas (Espanhol e Português), tendo Economia do Turismo como pós-graduação; a outra, em Ciências Políticas (Relações Internacionais e Estudos Europeus), tendo estudado um semestre de língua portuguesa. Outras duas informantes ainda estão no início da graduação: uma delas em Línguas, incluindo estudos da língua e literatura portuguesa na Universidade de Pisa, e a outra informante estuda Designer de Moda na Universidade de Florença, mas não estuda língua portuguesa. Enfim, o informante do gênero masculino graduou-se em Línguas e Literaturas Estrangeiras na Universidade de Pisa, mas não incluía em seu curso a disciplina língua portuguesa. Ressaltamos que, para este último grupo foi mais difícil encontrar informantes universitários estudantes de língua portuguesa. Sendo este um primeiro estudo comparativo que pesquisa a compreensão da leitura de falantes de línguas com perfil PLH e PLE, pelo seu caráter experimental, aceitamos essas condições de diferenças entre os participantes quanto aos conhecimentos da língua portuguesa. Dessa forma, para iniciar as pesquisas era suficiente o conhecimento linguístico da expressão oral da língua, pois através do estudo comparativo poderíamos reconhecer as diferenças nas habilidades dos perfis, fossem eles estudantes de língua portuguesa ou não.

Com relação ao questionário realizado com todos(as) os(as) doze informantes, entre os(as) 6 aprendizes de PLE, a metade deles(as) respondeu que possui hábitos de leitura e que costuma escutar músicas em português; além disso, os únicos ambientes em que utilizam a língua portuguesa são a faculdade e as viagens ao exterior. Para todos(as) os(as) seis, o português é a língua estudada há cerca de três anos ou mais na Itália. Todos(as) nasceram na Itália e foram alfabetizados nesse país, sendo filhos(as) de pais italianos. Em contrapartida, todos(as) os(as) seis falantes de PLH responderam que utilizam a língua portuguesa com os parentes quando visitam o país de origem da mãe brasileira, utilizando essa língua mais em casa com a mãe, em viagens, ou ouvindo músicas; somente duas sinalizaram que leem livros ou outros materiais redigidos em português. Dois dos participantes da pesquisa nasceram no Brasil, transferindo-se para a Itália ainda muito jovens, na idade da alfabetização, confirmando, portanto, que a primeira língua de escolarização e dominante foi, durante esse percurso, a língua italiana.

## **5.2. Instrumentos de pesquisa**

Foram utilizados quatro textos estruturados em diferentes modalidades da técnica de *cloze* um com respostas abertas. Como *cloze* foi um dos instrumentos de avaliação utilizado, procurou-se omitir os vocábulos a cada cinco palavras, fossem eles termos gramaticais ou lexicais. No último texto, somente as palavras lexicais foram omitidas. O primeiro texto, um gênero

discursivo informativo *Como planejar um mochilão: guia completo*,<sup>5</sup> continha 250 palavras e 49 lacunas a serem preenchidas. As palavras lexicais e gramaticais foram omitidas e inseridas em um quadro ao lado de cada parágrafo do texto. Já no segundo texto, de gênero discursivo narrativo *Lenda da Vitória-Régia*,<sup>6</sup> com 400 palavras, foram omitidas as palavras lexicais e gramaticais, e elencadas aleatoriamente em uma única coluna, sem a separação por parágrafos. As lacunas a serem preenchidas correspondiam a 56 vocábulos. O terceiro texto, *A foto*, de Luiz Fernando Veríssimo, foi adaptado de forma a reduzir-se a 350 palavras, o gênero textual também era narrativo e somente palavras lexicais foram omitidas, no total de 43 vocábulos; estas, porém, não foram inseridas em um quadro: os(as) participantes da pesquisa deveriam inseri-las de acordo com a compreensão da leitura e com o seu repertório lexical.

Para completar o teste sobre a habilidade de compreensão leitora, utilizamos também outro texto do gênero narrativo, em que a análise foi realizada através da resposta livre às perguntas elaboradas pelas pesquisadoras. O texto de Jorge Amado *O gato malhado e a andorinha sinhá: uma história de amor*, continha 340 palavras acompanhadas de 6 perguntas, duas das quais pediam para que os alunos explicassem o significado de certas expressões (ou seja, o uso de sinônimos), uma pergunta era relacionada ao aspecto sintático-semântico de um termo e as outras três perguntas eram relacionadas ao texto em si. Os quatro textos foram escolhidos seguindo o nível de competência linguística dos participantes da pesquisa, isto é, seguindo o nível B2 e C1 do QUAREPE (Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro).

### 5.3. Hipóteses

O teste *cloze* tem sido utilizado há muitos anos para avaliar e intervir na compreensão de leitura de aprendizes de línguas, sendo um instrumento confiável de avaliação. Embora muitos estudiosos da Didática das línguas, entre eles Mota e Santos (2014), afirmem que as avaliações de compreensão de leitura do tipo *cloze* são mais eficientes do que os testes de compreensão textual em formato de perguntas sobre o texto, acreditamos, a partir de nossas experiências, que o teste com perguntas também pode auxiliar essa avaliação, para testar somente a compreensão de leitura e não a produção escrita. Conforme afirmam vários estudiosos, o bom desempenho nas atividades de

<sup>5</sup> O texto foi retirado da internet e adaptado de modo a reduzir o número de palavras. <https://janelasabertas.com/2021/04/01/como-planejar-um-mochilao> (1.6.2022).

<sup>6</sup> Lenda da Região Norte do Brasil, do estado de Amazonas: [https://www.ufmg.br/cienciaparatodos/wp-content/uploads/2012/06/leituraparatodos/Textos-Leitura-Etapa-3-e-4/e34\\_60-lendadavitoriaregia.pdf](https://www.ufmg.br/cienciaparatodos/wp-content/uploads/2012/06/leituraparatodos/Textos-Leitura-Etapa-3-e-4/e34_60-lendadavitoriaregia.pdf) (1.6.2022).

perguntas e respostas não está ligado à boa compreensão, mas a uma boa técnica para responder de forma exata às questões. Por isso mesmo, levamos em consideração essa perspectiva metodológica de análise a fim de confirmar essa hipótese de avaliação.

Outra hipótese vai na direção dos perfis diferenciados dos falantes, principalmente daqueles que têm o português como LH, mas não aprofundaram sistematicamente seus conhecimentos linguísticos através da aprendizagem formal da língua. Hipotetizamos que eles possam obter um bom desempenho no teste, mas há a possibilidade de apresentarem dificuldades, devido a alguns fatores, tais como a experiência com a leitura em português. Esses falantes, uma vez que não completaram um percurso de aprendizagem linguística de leitura e escrita em português, podem apresentar mais desvios do que os aprendizes de PLH. Com relação aos aprendizes de PLE, hipotetizamos que eles possam encontrar dificuldades no preenchimento das lacunas, principalmente daquelas que não têm o apoio do vocabulário omitido, por falta de vocabulário mais amplo em português.

Hipotetizamos, enfim, que os perfis PLE e PLH possam apresentar resultados semelhantes para os três textos empregados no teste *cloze*.

#### **5.4. Discussão dos resultados**

Ao aplicar os testes *cloze* para pesquisas que pretendem diagnosticar a compreensão em leitura, ressaltamos que é possível identificar a relação que existe entre a compreensão verbal dos enunciados e a resistência à distração da própria leitura, pois o(a) leitor(a) necessita identificar palavras com precisão e rapidez, acionando a sua memória linguística para preencher as lacunas. Nesse sentido, ele(a) utiliza-se de estratégias cognitivas para mapear as palavras escritas de forma automática em seu repertório. Nos dois primeiros testes, em que os vocábulos omitidos eram elencados aleatoriamente ao lado do texto, nota-se que os(as) participantes da pesquisa operaram uma leitura mais rápida do que no terceiro teste, para o qual deveriam recuperar de sua própria memória palavras lexicais que preenchessem semanticamente a narrativa do texto. Notamos, nesse sentido, que duas informantes do perfil PLH sobrecarregaram a sua memória operacional, não obtendo sucesso no mapeamento linguístico, dificultando, assim, a compreensão de leitura. Essas alunas não conseguiram extrair as ideias principais dos três textos. Dito isso, os resultados que aqui expomos foram analisados de maneira gradual, ou seja, de forma a não interferir no diagnóstico de compreensão de leitura do grupo como um todo.

Primeiramente, com relação ao percentual de acerto dos estudantes no teste *cloze*, efetuamos as análises de cada texto respondido, elencando os níveis de compreensão segundo Bormuth (1968, cit. in Santos 2004), ou seja, o nível 1 de “frustração” (até 40% de acertos), nível 2 “instrucional” (de 41%

a 56% de acertos) e o nível 3 “independente” (a partir de 57% de acertos) para cada um dos(as) participantes da pesquisa. O gráfico 1 mostra os níveis de compreensão para cada grupo de participantes da pesquisa.

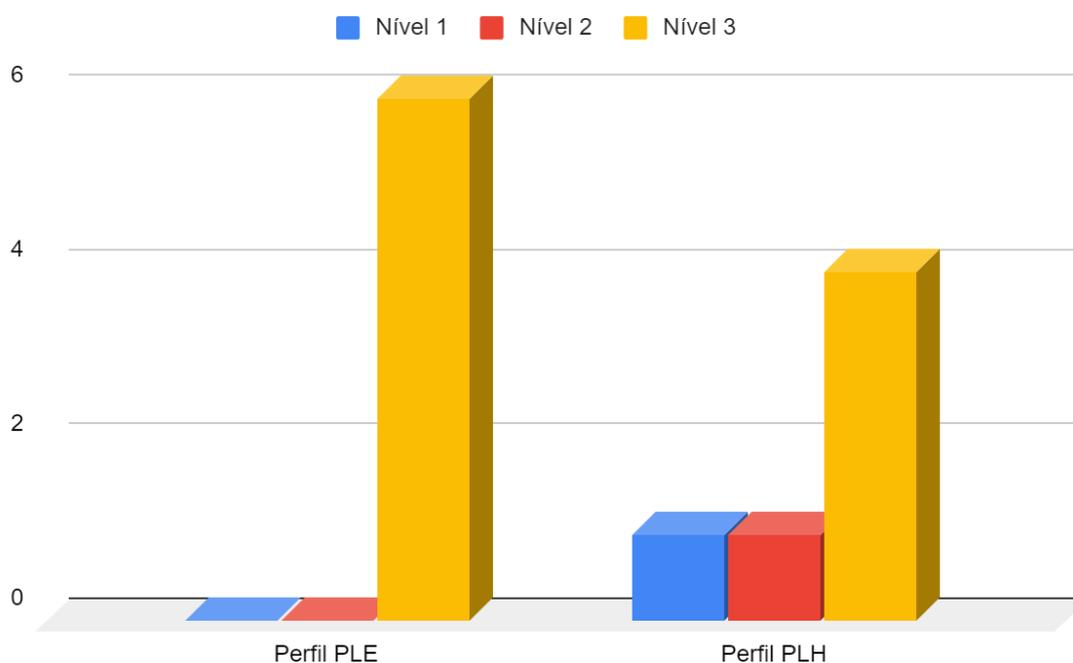


Gráfico 1  
Distribuição dos níveis de compreensão de leitura.

O gráfico acima representa os acertos dos três testes *cloze* realizados. Para compreender os dados, ressalta-se que foram calculados os acertos e sinônimos aplicando pontuações; porém, não receberam pontuação os desvios-padrão e os espaços vazios deixados nos testes. Dos 6 participantes com o perfil PLH, 4 estão no nível independente, um encontra-se no nível de frustração e outro no nível instrucional. Todos(as) os(as) 6 informantes do grupo de PLE estão no nível independente. Os dados revelam, ainda, que no nível de independência os(as) participantes dos dois grupos que estão no nível independente obtiveram uma percentagem acima de 86%, chegando a 98% de acertos.

Ao iniciarmos o teste com um texto mais curto, desejávamos treinar a mente operacional e a resistência à distração dos participantes. Sendo assim, o texto *Como planejar um mochilão: guia completo*, com 250 palavras e 49 lacunas a serem preenchidas, poderia permitir inicialmente maior atenção aos detalhes do texto e encorajaria estratégias de processamento palavra por palavra. Pela nossa experiência, notamos que, em comparação aos textos curtos, a leitura de textos longos pode oferecer uma maior dificuldade de concentração, além do desempenho comprometido. Dessa forma, o segundo texto *Lenda da Vitória-Régia*, com 400 palavras e 56 vocábulos omitidos, foi

dado em um segundo momento. A decisão, então, de aplicar um texto narrativo vinha ao encontro da necessidade de fornecer mais conteúdo, a fim de facilitar a concentração. O conteúdo narrativo poderia apoiar a leitura e a compreensão, mesmo sendo um texto mais longo. Para o teste com esses dois textos, as palavras omitidas estavam aleatoriamente inseridas em um quadro à parte. O gráfico abaixo apresenta os indicadores de compreensão leitora no que concerne ao preenchimento das lacunas. O tipo de correção utilizada foi a literal e a de sinonímia.

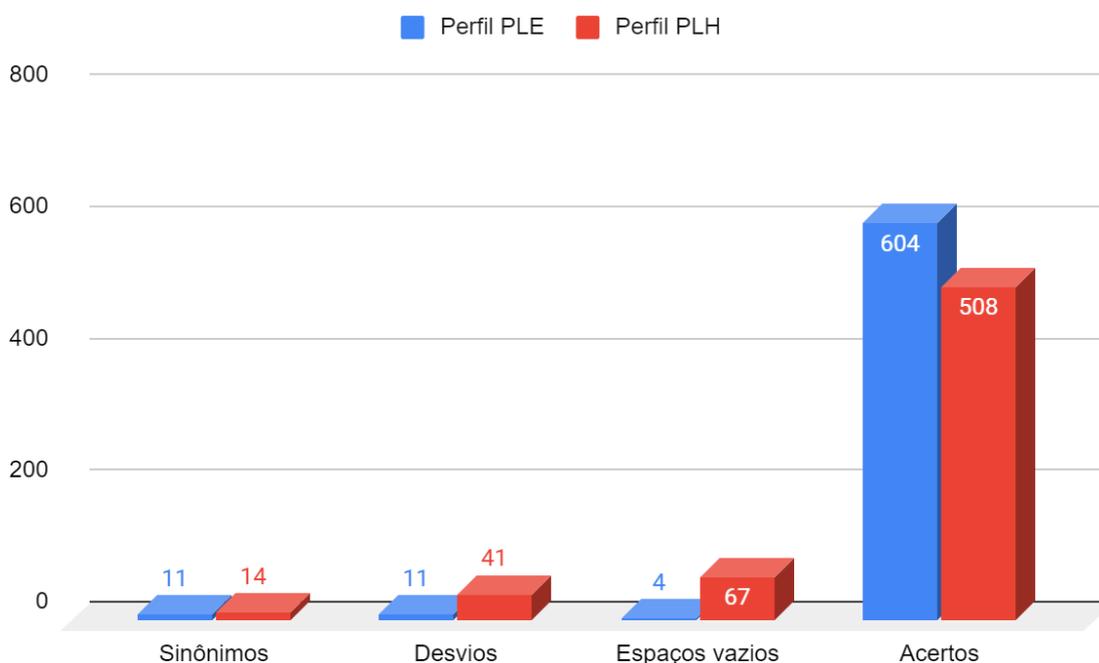


Gráfico 2  
Compreensão da leitura dos textos 1 e 2.

Os acertos foram considerados como inserções literais; os sinônimos inseridos são aqueles que semanticamente completavam os enunciados de forma satisfatória, sem ambiguidades para o entendimento total do texto. Dessa forma, ao somar os acertos e os sinônimos dos três textos, para os 12 informantes, temos 522 lacunas preenchidas corretamente pelo perfil PLH e 615 palavras preenchidas corretamente pelo perfil PLE. Como exemplo de inserção no texto 1, abaixo apresentamos alguns enunciados em que percebemos que os informantes de ambos os perfis tiveram dúvidas quanto à melhor palavra a ser inserida na lacuna.

- (1) “[...] desde conselhos que eu *gostaria*<sup>7</sup> de ter recebido antes de começar a viajar a *aprendizados* que acumulei em dezenas de *mochilões* ...”.
- (2) “Pesquisar sobre as *questões* práticas que você vai *enfrentar*<sup>8</sup> na viagem pode ser *útil*”.
- (3) “Por outro lado, uma *parte* essencial do planejamento é *estar* pronto pra adaptá-lo quando *necessário*”.

Retirados do texto original, os excertos 1, 2 e 3 apresentam as palavras em itálico que foram trocadas por outras palavras. No excerto 1, tem-se ‘aprendizados’ e ‘mochilões’ como substantivos escolhidos para preencher as lacunas vazias, de forma aleatória. No excerto 2, tem-se o preenchimento com os vocábulos ‘questões’ e ‘útil’, respectivamente. Da mesma maneira, no excerto 3, as lacunas foram preenchidas pelas palavras ‘parte’, ‘estar’ e ‘necessário’, respectivamente.

Por outro lado, no texto 2, temos mais espaços deixados vazios do que no primeiro texto, uma vez que a grande maioria dos vocábulos era de tipo gramatical. Esses espaços vazios, em sua maioria, foram deixados por duas informantes do perfil PLH. Apresentam-se também, nos textos de ambos os perfis, algumas dificuldades predominantes com o não preenchimento dos vocábulos gramaticais e lexicais, tais como os exemplos dos excertos abaixo:

- (4) *De* tanto ser ignorada por Jaci, a moça começou a *definhar*.
- (5) “[...] *já* quase de manhãzinha, saía *correndo* em sentido oposto ao *sol* para tentar alcançar a *Lua*”.

Nos dados em 4, a preposição ‘de’ assim como a palavra ‘definhar’ não foram preenchidas pela maioria dos(as) informantes do perfil PLH. Um exemplo de troca de substantivos aparece no excerto 5, cuja expressão “sentido oposto ao sol” foi preenchida pelos itens ‘Igarapé’, ‘luar’ e ‘sol’. Nota-se que, entre as escolhas do grupo PLH, essas expressões eram as mais inseridas. Ainda que a inserção desses vocábulos faça sentido, reconhece-se que uma leitura mais atenta poderia auxiliar a correta inserção. Por outro lado, os(as) aprendizes de PLE demonstraram-se mais criteriosos(as) ao escolherem o léxico mais específico, de acordo com a leitura do texto. De maneira geral, notou-se, neste grupo, mais atenção e critérios em relação às escolhas e menos distração na leitura dos textos.

Com relação ao texto 3, *A foto* de Luiz Fernando Veríssimo, com 350 palavras e 43 lacunas, podemos analisar a compreensão de leitura dos dois grupos de acordo com o Gráfico 3.

<sup>7</sup> Essa forma verbal foi preenchida com sucesso por todos os participantes da pesquisa. Todas as palavras em itálico são as palavras omitidas nos testes.

<sup>8</sup> Também essa forma verbal foi preenchida sem dificuldades.

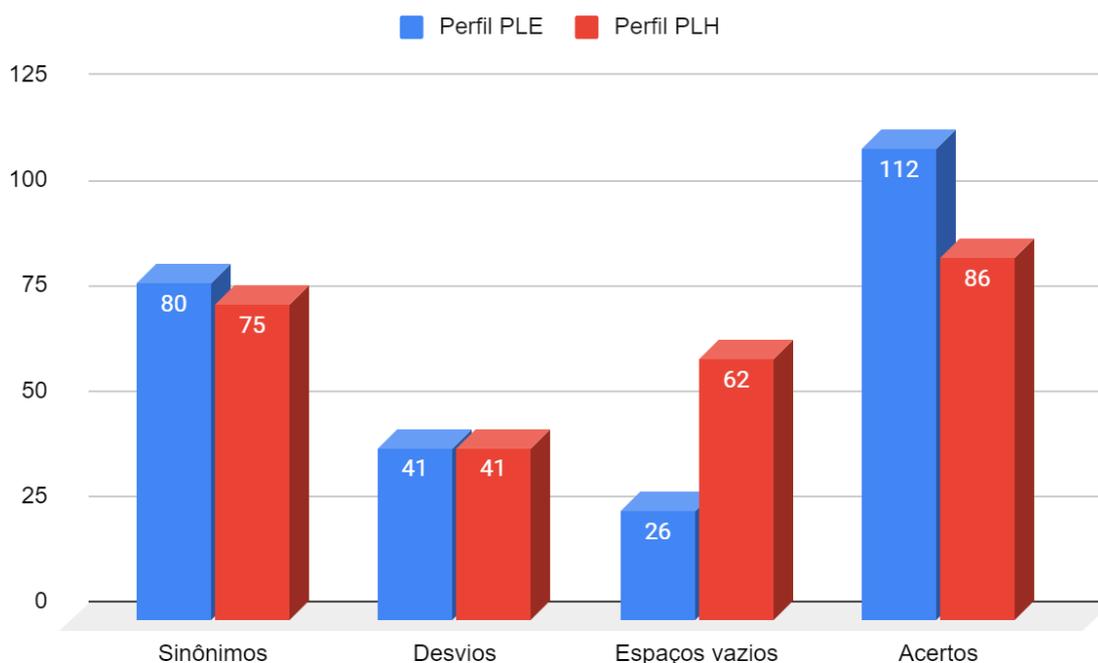


Gráfico 3  
Compreensão da leitura do texto 3.

O gráfico acima revela os dados com o número de acertos e sinônimos inseridos pelos dois grupos. Podemos perceber que a inserção de sinônimos foi predominante nessa tipologia de teste *cloze*, no qual as palavras omitidas deveriam ser inseridas a partir da compreensão da leitura com base nos domínios sintático, semântico, pragmático e discursivo da narrativa. Nesse teste não havia o apoio das palavras listadas ao lado do texto, logo, os(as) informantes deveriam ativar a memória do repertório linguístico em português para realizar satisfatoriamente o exercício.

Nesse sentido, mostramos alguns exemplos dos sinônimos empregados no texto original dos excertos abaixo:

1. A *bisa* e o *bisa* sentados, filhos, filhas, noras, *genros* e netos em volta, *bisnetos* na frente, esparramados pelo *chão*.
2. Havia uma certa *resistência* ao marido da Bitinha na família.
3. Havia a *suspeita* nunca claramente anunciada, de que não fosse *filho* do Luiz Olavo.
4. O Dudu se *prontificou* a tirar a fotografia, mas a Andradina segurou o filho. – *Só faltava* essa, o Dudu não sair.
5. E antes que houvesse mais *protestos*, acionou a câmara, tirou a foto e foi *dormir*.

No excerto 6, a primeira lacuna foi preenchida com as expressões ‘bisavô’ e ‘vô’, enquanto a segunda e terceira lacunas foram preenchidas com outro léxico do ambiente familiar, tais como ‘sobrinhos’, ‘netas’, ‘bisnetos’.

Interessante notar que informantes dos dois grupos inseriram ‘sentados na frente’, em vez de ‘bisnetos na frente’; além disso, no lugar da palavra ‘chão’, outras palavras foram inseridas, tais como ‘piso’ e ‘momento’. No excerto 7, a palavra ‘resistência’ não foi preenchida por nenhum dos(as) informantes, sendo substituída pelas palavras ‘hostilidade’, ‘fofoca’, ‘história’, ‘ideia’; além disso três informantes do grupo de PLE não inseriram nenhuma palavra nessa lacuna. Já no excerto 8, a palavra ‘suspeita’ foi substituída por ‘fama’, ‘fofoca’, ‘ideia’. Assim também ocorreu com o excerto 9: a forma verbal não foi preenchida conforme o texto original, sendo inseridas as seguintes formas verbais: ‘encaminhou’, ‘pôs’, ‘ofereceu’, ‘levantou’, ‘convenceu’. No caso do exemplo do excerto 9, a frase “Só faltava essa”, foi preenchida por 4 informantes do grupo de PLH, e dois de PLE. Para este último exemplo, uma explicação que damos é que, tratando-se de uma expressão idiomática, os falantes de PLH podem ter tido mais contato na oralidade. As estudantes de PLE que preencheram com sucesso essa lacuna tinham mais de três anos de estudo da língua portuguesa, estando no 2º ano do mestrado. Por outro lado, no excerto 10, a primeira lacuna foi preenchida pelas palavras ‘polêmicas’, ‘dúvidas’ e ‘tempo’ e, na segunda lacuna, a maioria dos(as) informantes inseriu ‘foi embora’ e duas de PLE a expressão ‘foi morto’.

Essas análises dos testes *cloze* demonstraram que o grupo de informantes de PLH tem características heterogêneas quanto à compreensão leitora, enquanto o grupo de aprendizes de PLE tem um perfil mais homogêneo de competências linguísticas nesta habilidade. Com relação às análises dos dados do teste 4, com perguntas abertas, todos(as) os(as) informantes tiveram sucesso nas respostas, compreendendo bem o texto em suas nuances mais pragmáticas. Se nossa avaliação tivesse sido realizada somente a partir de testes com perguntas abertas, talvez não pudéssemos identificar dificuldades e desvios de compreensão, como aquelas encontradas com os três testes *cloze* dos dois grupos.

Os dados revelam, nos gráficos 2 e 3, que os acertos dos três testes *cloze* são mais numerosos no grupo PLE; porém, se olharmos individualmente para cada componente do grupo PLH, notaremos que os acertos foram parecidos para 4 componentes desse grupo. Além disso, os desvios e espaços em branco foram deixados, em sua maioria, por duas informantes de PLH, fazendo-nos acreditar que é necessário analisar as circunstâncias individuais dos falantes, não somente com base no questionário aplicado, mas também nas circunstâncias do momento do teste.

## 6. Considerações finais

Em nossa investigação buscou-se integrar duas tipologias de testes para analisar as habilidades de compreensão leitora de dois grupos, aprendizes de

PLE e falantes de PLH, jovens universitários. Considerou-se que os(as) 12 participantes possuíam o nível B2 e C1 de compreensão e produção oral conforme o QUAREPE. Não havia a intenção de analisar as competências orais e escritas, porém, o objetivo principal era obter uma visão global da proficiência leitora, pensando na linguagem funcional numa abordagem comunicativa. Dessa forma, aplicamos duas baterias de testes, sendo a primeira bateria com três testes do tipo *cloze*, sendo que em dois testes as palavras omitidas eram elencadas aleatoriamente ao lado em uma coluna, e o outro sem o apoio das palavras; a segunda bateria com um teste de perguntas abertas sobre um texto narrativo.

Inicialmente, foi feita uma análise descritiva geral dos três testes *cloze*, aplicando pontuação para acertos literais e sinônimos, indicando também os números de desvios e lacunas deixadas em branco. Ressaltamos que algumas diferenças entre os grupos foram identificadas no que concerne à inserção das palavras. À diferença do perfil PLH, o grupo PLE mostrou-se mais atento aos preenchimentos das lacunas, com concentração de atenção mais alta, pois as lacunas não preenchidas eram em número menor em comparação ao outro grupo. Esse fato pode ser explicado a partir da experiência desse grupo com o estudo frequente da língua portuguesa, com atenção às formas gramaticais. Conforme os estudos sobre as competências formais em LH (Valdés 2001, García 2010, e outros), o perfil PLH de nossa pesquisa também apresentou dificuldades, principalmente com respeito às informantes que não tiveram um percurso de ensino formal da língua. Nos três testes *cloze*, os dois grupos seguiram as pistas gramaticais e semânticas com sucesso, e a maioria dos participantes demonstrou um prévio conhecimento linguístico do léxico e da gramática dos três textos. Poucas vezes constatou-se a leitura fragmentada: seja o falante de PLH, seja o aprendiz de PLE, como leitores(as), empregaram o seu repertório de conhecimentos da língua portuguesa, acrescentando o léxico nas lacunas sem prejudicar a semântica textual.

Os resultados obtidos com o uso do *cloze* confirmam a eficácia da técnica. De acordo com nossas análises, por ser essa uma pequena amostra de participantes, o desempenho inferior, no nível de frustração, de uma componente do grupo PLH, pode ter sido idiossincrático nessa subamostra, permitindo-nos refletir sobre as condições em que foram aplicados os testes, ou mesmo, refletir sobre os sujeitos escolhidos, com base no questionário respondido. Contudo, consideramos que existem diferenças de compreensão leitora entre os dois perfis investigados e que essas diferenças estão relacionadas aos conhecimentos linguísticos prévios advindos da prática leitora que aprimoram o conhecimento da escrita e das normas da língua portuguesa. Esses conhecimentos também gramaticais, por parte de algum componente do perfil PLH, podem não ter sido suficientes.

**Bionotes:** Monica Lupetti is Associate Professor of Portuguese and Brazilian Linguistics and Translation at the Department of Philology, Literature and Linguistics of the University of Pisa. She authored numerous diachronic studies on Portuguese and Brazilian grammar and lexicography, on Portuguese translations of literary and economic texts, on language for specific purposes (LSP) and especially on the economic lexicon. She also authored some synchronic studies on language transfer and on Portuguese as a heritage language. She is responsible for the Portuguese corpus in the PRIN 2020 project “LexEcon. A transnational and diachronic study of treatises and textbooks of economics (18th to 20th century)”. She organized, with Ana Luiza Oliveira de Souza, the IV SEPOLH – Simpósio sobre Português Língua de Herança, Florence-Pisa, October 2019.

Ana Luiza Oliveira de Souza is doctoral candidate in the Humanities – Linguistic Studies Programme, at the Universidade Federal de Goiás (Brazil), in cooperation with the University of Pisa, where she attends the doctorate course in Linguistic Disciplines and Foreign Literature (DiLLeS, ssd L-LIN/09), directed by Professors Vânia Casseb-Galvão and Monica Lupetti. She works as an Expert Linguistic Collaborator (CEL) of Portuguese Language at the Language Centre of the University of Pisa. She has published essays in Brazilian volumes and journals in the areas of Cognitive Linguistics and Sociolinguistics, focusing on the Linguistic Policy of Portuguese as a Hereditary Language (PLH) and bilingualism.

**Authors' addresses:** [monica.lupetti@unipi.it](mailto:monica.lupetti@unipi.it); [analuiza.desouza@unipi.it](mailto:analuiza.desouza@unipi.it)

## Referências

- Bachman L.F. 2003, *Communicative Language Ability*, in Id., *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford, 1990. Tradução de Niura Maria Fontana e revisão de Isabel Maria Paese Pressanto, Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul. Publicação autorizada, “Linguagem & Ensino” 6 [1], pp. 77-128.
- Bensoussan M. 1990, *Redundancy and the Cohesion Cloze*, in “Journal of Research in Reading”, 13 [1], pp. 18-37.
- Bialystok E. 2007, *Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research*, in “Language Learning”, 57, pp. 45-77.
- Bialystok E. 2013, *The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development*, in Bhatia T.K. and Ritchie W.C. (eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2<sup>nd</sup> ed., Wiley-Blackwell Publishing, London-Oxford, pp. 624-647.
- Bloomfield L. 1933, *Language*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Casseb-Galvão V.C. e De Rosa G.L. 2022, *Heranças gramaticais. Competências sintático-pragmáticas em manutenção*, Cegraf, UFG, Goiânia.
- Chulata K. de Abreu (org.) 2015, *Comunidade de fala brasileira em Pescara (Itália): constituição, autoaceitação e hibridismo*, in Id., *Português como Língua de herança. Discursos e percursos*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 137-147.
- Chulata K. de Abreu (org.) 2021, *Imigração brasileira na Europa: memória, herança, transformação*, LED, Milano.
- Chulata K. de Abreu e Casseb-Galvão V.C. (orgs.) 2018, *Português Brasileiro transnacional: tradução, herança, gramática*, Pontes Editores, Campinas (SP).
- Chulata K. de Abreu e Casseb-Galvão V.C. (orgs.) 2021, *Língua de herança em incursões teóricas-descritivas. Vozes da comunidade brasileira em Pescara – IT*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Cohen J.H. 1975, *The Effect of Content Area Material on Cloze Test Performance*, in “Journal of Reading” 19 [3], pp. 247-250.
- Ellis R. 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Flanagan D.P., Ortiz S.O., Alfonso V.C. and Mascolo J.T. 2002, *The Achievement Test Desk Reference (ATDR)*, Allyn and Bacon, Boston.
- García O. 2010, *Languaging and Ethnifying*, in Fishman J.A. and García O. (eds), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Oxford University Press, Oxford, pp. 519-534.
- Gonçalves M. de L., Melo-Pfeifer S. e Grosso M.J. 2020, *Português língua de herança e formação de professores*, Lidel, Lisboa.
- Grosjean F. 1985, *The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer*, in “The Journal of Multilingual and Multicultural Development” 5 [6], pp. 467-477.
- Grosjean F. 1996, *Living with Two Languages and Two Cultures*, in Paransis I. (ed.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 20-37.
- Grosjean F. 2018, *Processing Bilingual Speech*, in Grosjean F. and Byers-Heinlein K., *The Listening Bilingual Speech Perception, Comprehension, and Bilingualism*. Wiley-Blackwell Publishing, London-Oxford, pp. 109-127.
- Hymes D.H. 1972, *On Communicative Competence*, in Pride J.B. e Holmes J. (eds), *Sociolinguistics*, Penguin, Hamondsworth, pp. 269-293.

- Halliday M.A.K. 1973, *Relevant Models of Language*, in Id., *Explorations in the Functions of Language*, Elsevier, New York.
- Johnston P. and Costello P. 2005, *Principles for Literacy Assessment*, in “Reading Research Quarterly” 40, pp. 256-267.
- Kato M. 1985, *Aprendizado da Leitura*, Martins Fontes, São Paulo.
- Kletzien S.B. 1991, *Strategy Use by Good and Poor Comprehenders Reading Expository Text Differing Levels*, in “Reading Research Quarterly” XXVI [1], pp. 67-86.
- Larsen-Freeman D. and Long M.H. 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition*, Longman, London.
- Lupetti M. e Guidi M.E.L. 2021, *Língua de origem, contato linguístico e léxico econômico-administrativo nas comunidades de língua portuguesa na Itália: notas sobre um projeto de pesquisa*, in Lira C., Souza A.L. Oliveira de e Lupetti M. (orgs.), *O POLH na Europa: português como língua de herança, Vol. 3 – Itália*, Sagarana Editora, Almada, pp. 21-31.
- Melo-Pfeifer S. (org.) 2016, *Didática do português como língua de herança*, Lidel, Lisboa.
- Mendes E. 2012, *Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH)*, in “Platô Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa”1 [2], Cidade da Praia. <https://iilp.cplp.org/plato/index.html> (14.02.2022).
- Migliorelli M. 2021, *Os componentes culturais na seleção do léxico para os materiais didáticos de POLH: estudo de caso*, in Lira C., Souza A.L. Oliveira de e Lupetti M. (orgs.), *O POLH na Europa: português como língua de herança, Vol. 3 – Itália*, Sagarana Editora, Almada, pp. 157-169.
- Migliorelli M. 2022, *Português língua de herança: alcune riflessioni relative alla componente identitaria degli apprendenti*, in Casadei A., Foschi M. e Liverani P., (cur.), *Espressioni poetiche dell’identità*, Pisa University Press, Pisa, pp. 437-451.
- Paiva Raposo E. Buzaglo, Nascimento M.F. Bacelar do, Mota M.A. Coelho da, Segura L. e Mendes A. (orgs.) 2013, *Gramática do Português*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, vol. 1.
- Pinto C.J.A., Alvarenga M.A.P. e Kock R.A.A. 1997, *Hábitos de Leitura e Compreensão de Texto entre Universitários*, in Witer, G.P. (org.), *Leitura e Universidade*, Alínea, Campinas, pp. 133-165.
- Santos A.A.A. dos 1991, *Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura entre universitários*, in “Estudos de Psicologia, 8 [1], pp. 6-19.
- Santos A. A. A. dos 2004, *O cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura*, in “Interação em Psicologia” 8 [2], pp. 217-226.
- Santos A. A. A. dos e Pierotti E. C. dos Santos 2002, *Avaliação de um programa de intervenção para o ensino do espanhol*, in “Paradigma”, XXIII [2], pp. 1-18.
- Souza, A. L. Oliveira de 2018, *Aquisição do português brasileiro como língua de herança em contato com o italiano*, in “Domínios de Linguagem” 12 [2], pp. 1294-1329.
- Souza, A. L. Oliveira de 2020, *O Português como língua de herança em Florença: línguas e identidades em movimento*, in Souza A., Ortiz M.L.A. (orgs.), *Português como língua de herança: uma disciplina que se estabelece*, Pontes Editores, Campinas, vol. 1, pp. 181-206.
- Souza, A. L. Oliveira de 2021, *Felicidade é para cima. O conhecimento de metáforas linguísticas e pictóricas em POLH*, in Lira C., Souza A.L. Oliveira de e Lupetti M. (orgs.), *O POLH na Europa: português como língua de herança, Vol. 3 – Itália*, Sagarana Editora, Almada, pp. 171-187.

- Suehiro A. C. Boulhoça de 2013, *Produção científica sobre o teste de cloze*, in “Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional” 17 [2], pp. 223-232.
- Valdés G. 2001, *Heritage Language Students: Profiles and Possibilities*, in Peyton J., Ranard D. and McGinnis S. (eds), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource Language in Education: Theory and Practice*, Delta System, Washington (DC), pp. 37-70.
- Vicentelli H. 1999, *Problemática de la lectura en estudiantes universitarios*, in “Psicología Escolar e Educacional” 3 [3], pp. 195-202.