

# DIDATTICA E INFERENZE

## Uno sguardo alle attività di comprensione della lettura nei manuali di PLE<sup>1</sup>

MATTEO MIGLIORELLI  
UNIVERSITÀ DI PISA

**Abstract** – The present study is part of the wide-ranging interdisciplinary linguistic research committed to investigating the cognitive and metacognitive strategies involved in text comprehension processes, both written and oral, by foreign language learners. This article analyses some reading comprehension activities proposed by PFL (Portuguese as a foreign language) teaching coursebooks, and specifically their promotion of inferential processes, and the way in which they can foster higher quality reading skills. The aim of the research is, therefore, the unveiling of the cognitive processes involved in the interaction between learner and the text. To this end, psycholinguistic notions of reading and its teaching are adopted. Six PFL teaching coursebooks (competence level C1) are examined from this theoretical perspective, and textual interpretation activities are discussed qualitatively. The reference research model is that proposed by Applegate *et al.* (2002), which suggests a change of perspective in the elaboration of reading proposals and sets new goals that would lead readers to a profound reflection on what they are reading and on the use of the information in the text to reach their interpretation.

**Keywords:** inferences; teaching manuals; reading comprehension; PLE.

### 1. Introduzione

Attualmente i manuali didattici di LS adottati negli istituti scolastici superiori e nelle università tenderebbero, almeno sulla carta, a presentare attività testuali improntate sostanzialmente sull'analisi del contenuto anziché sulla forma;<sup>2</sup> questa tendenza, caratteristica degli ultimi vent'anni, sorge come risposta alla necessità di adattare il materiale didattico alle nuove teorie in campo linguistico e glottodidattico, nella fattispecie quelle relative al cognitivismo e ai processi inferenziali legati alla lettura. La maggior parte degli studiosi concorda sul fatto che al momento di incontro tra testo e lettore, quest'ultimo riviva esperienze e in lui affiorino ricordi, sensazioni e concetti culturali personali e

<sup>1</sup> PLE = *Português língua estrangeira* (portoghese lingua straniera). Di seguito introduco tutte le sigle che verranno usate nel corso dell'articolo: PLM = *Português língua materna* (portoghese lingua materna); LM = lingua materna; LS = lingua straniera; QECR = Quadro Europeo Comune di Riferimento, PE = portoghese europeo; PB = portoghese brasiliano.

<sup>2</sup> Oltre a sondare le competenze grammaticali degli studenti.

pregressi; tale articolato intreccio di sistemi permetterebbe l'elaborazione del significato del testo, andando oltre il mero riconoscimento delle singole parole. Di fatto, diversi studi (Dell'Isola 2001; Escudero Domínguez 2010; Marcuschi 2009; Oakhill, Garnham 1988) considerano il generare inferenze come una delle prime e fondamentali attività per lo sviluppo dei processi di lettura e di comprensione, dove il lettore diventa soggetto attivo nella pratica di costruzione dei significati.

Tuttavia, alcune analisi qualitative e quantitative svolte su manuali didattici di PLM e PLE in contesto scolastico brasiliano (Fulgêncio, Liberato 1996; Marcuschi 1996) indicavano un approccio alla lettura e alla comprensione del testo in parte fossilizzato sul livello letterale, inadatto a promuovere una vera differenziazione di significati che una lettura interattiva può invece offrire.<sup>3</sup> Tale limite spinge lo studente a sottostimare il potenziale della lettura, ridotta così a semplice operazione meccanica mirata alla selezione di informazioni rintracciabili al livello superficiale del testo, e a compromettere i processi cognitivi che lo renderebbero capace di agire, inferire e gestire il suo processo di comprensione.

Diversi studi nel campo della didattica delle lingue materne e straniere si sono concentrati sulla lettura come un processo comunicativo di interazione tra il testo e il lettore, che partecipa attivamente utilizzando strategie, aspettative o motivazioni per identificare e selezionare informazioni rilevanti, valutare, stabilire connessioni tra le nuove informazioni e le conoscenze precedenti, fare inferenze, trarre conclusioni e riflettere sui significati di un testo al fine di autoregolare questo processo. (Quesada *et al.* 2021, p. 2)<sup>4</sup>

Il manuale didattico è considerato una delle risorse più significative e utilizzate dai docenti di lingue: spesso unico mezzo per operare sulla competenza della lettura,<sup>5</sup> facilita il contatto tra apprendente e testo. In ottica cognitivista, il materiale didattico è inteso come un prodotto semiotico in grado di fornire, guidare e rafforzare comportamenti cognitivi che portano benefici all'intero processo di apprendimento. Avendo chiaro il ruolo centrale del manuale nella programmazione didattica e ritenendo i processi inferenziali tra le strategie cognitive più efficaci per lo sviluppo di un'interpretazione testuale che vada oltre la lettura decodificante, l'obiettivo di questo studio è quello di ricercare nelle attività di comprensione testuale proposte da alcuni libri di PLE un incentivo alla pratica e alla successiva elaborazione delle inferenze.

<sup>3</sup> Con il termine lettura interattiva, estrapolata dal lavoro di Vargas (2012, p. 130), intendiamo una lettura dove lettore e testo agiscono su un piano di parità per la costruzione condivisa e negoziata dei significati.

<sup>4</sup> Traduzione dell'autore. A proseguire, le citazioni da opere straniere seguiranno tale criterio.

<sup>5</sup> Secondo Perini (1988), il testo didattico detiene una doppia funzione: da un lato, trasmette uno specifico contenuto mentre, dall'altro, allena il lettore allo sviluppo delle inferenze.

## 2. Leggere, comprendere e fare inferenze nella didattica delle lingue

Sebbene per molti studiosi, docenti e studenti lo scopo principale della lettura sia quello di comprendere, di ricavare un significato dal testo, il suo raggiungimento richiede una combinazione di circostanze e strategie perfettamente adeguate; tale necessità, nell'ottica della psicolinguistica, permette di considerare la lettura come un'integrazione di processi e non un prodotto che il lettore deve sapere riconoscere (Vargas 2012, p. 128). Durante questa operazione, lo studente innesca automatismi che gli permettono di ricorrere alle conoscenze previe del suo repertorio linguistico, ossia, riesce a trarre informazioni da diversi livelli delle lingue - di tipo lessicale, semantico e sintattico - al fine di costruire il significato globale del testo (Quesada *et al.* 2021, p. 4). All'interno del suddetto meccanismo vengono attivate strategie cognitive che arricchiscono l'oggetto di studio con il sapere ottenuto dalle esperienze pregresse; quelle metacognitive richiedono al lettore un certo grado di consapevolezza e controllo in merito ai propri processi e lo indirizzano verso un approfondimento dei propri pensieri, mentre quelle socioaffettive, legate al posizionamento emotivo dell'individuo in relazione all'iter del suo apprendimento, agiscono di contorno (Quesada *et al.* 2021 p. 4).

Secondo una visione ormai datata, la comprensione del testo era ritenuta un procedimento di astrazione del significato; oggi, grazie agli studi psicolinguistici di Smith (2004), la lettura non viene più considerata come un'operazione passiva bensì come il processo interattivo tra il lettore e il testo, nella misura in cui l'agente (il lettore) è capace di avviare e dirigere i propri processi cognitivi necessari alla comprensione del testo, articolata su più livelli<sup>6</sup>. La lettura interattiva è una complessa e continua relazione tra gli input che il testo offre e le esperienze previe e i concetti linguistico-culturali del lettore; il processo, che si dipana tra le due ipotesi basilari di elaborazione delle informazioni (*top-down* e *bottom-up*), va oltre la decodifica del testo, coniugando le informazioni visive, captate dagli occhi durante la lettura, e quelle non visive, registrate nella memoria.<sup>7</sup>

Anche se sappiamo poco in merito alla complessità della comprensione dei testi, emerge già un consenso fondamentale, cioè che la conoscenza individuale influisce in modo decisivo sulla comprensione, per cui il significato non risiede nel testo. Così, anche se il testo rimane il punto di partenza per l'interpretazione,

<sup>6</sup> Si veda Perfetti *et al.* 2005.

<sup>7</sup> Vale la pena sottolineare la funzione catalizzatrice della memoria nell'elaborazione degli schemi mentali; di fatto, gli studi di Rumelhart e Ortony (1977) e di Rumelhart (1980) rilevarono come la conoscenza generica o quella sul mondo, sia organizzata nella memoria del lettore e come questa influenzi il processo di comprensione del testo scritto. Per una sintesi in merito alle teorie sulla memoria in ambito cognitivo più rilevanti si consulti il testo di Marcuschi (2009, pp. 96-98).

diventerà un'unità di significato solo nell'interazione con il lettore. (Marcuschi 2009, p. 96)

A questa interazione tra contenuto visivo e contenuto mnemonico partecipa anche una terza categoria di informazioni generata da processi cognitivi: le inferenze. Tradizionalmente, fare inferenza designava una strategia della lettura per la quale il soggetto rilevava specifiche informazioni non esplicite, generate linguisticamente o dal contesto: di conseguenza, le inferenze venivano categorizzate come contestuali (extra-testuali), quelle che si radicano nelle esperienze e conoscenze del soggetto su uno o più sistemi linguistico-culturali e sul mondo, e cotestuali (intra-testuali), quelle invece basate sul contenuto superficiale del testo. Tale visione risultava però limitata e riduttiva. Le inferenze, spesso associate al processo di “lettura tra le righe”, non devono essere catalogate come strategie di riempimento di lacune di senso; la loro genesi non è il risultato di un processo casuale, bensì di un'operazione cognitiva. In quest'ottica, l'idea di inferenza sembra essere tuttora cristallizzata nell'atto di elaborare l'informazione che parte dal testo, o meglio, dalle sue parti (implicite ed esplicite), in direzione del lettore (*bottom-up*) e non in una costruzione e negoziazione di significati data dall'interazione sullo stesso piano tra questi due elementi.

Generare inferenze è, secondo l'approccio cognitivista (Perfetti *et al.* 2005; Escudero Domínguez 2010), un processo mentale essenziale di significato che appare in ogni processo di lettura e che permette al lettore di costruirsi percorsi idonei al raggiungimento dell'obiettivo, ovvero, alla costituzione del senso del testo. Secondo Fulgêncio e Liberato (2003, p. 29), l'inferenza è l'esito di un *processo di elaborazione attiva di saperi, a partire da relazioni che stabiliamo tra ciò che è detto e ciò che è noto previamente*. In questo modo l'inferenza permette al lettore di non dipendere dalle informazioni lineari che il testo racchiude, bensì di integrarne altre, generando significati a partire da piste contestuali per la sua comprensione; è di fatto compito della pragmatica mostrare come si elaborano le inferenze necessarie per giungere al significato degli enunciati. Per questo carattere generativo dell'inferenza, Marcuschi (2002, p. 134) la colloca tra i processi umani basilari che permettono all'uomo di riflettere e di analizzare; integrare informazioni contestuali e riflettere sugli stati mentali sono l'esito di competenze pragmatiche, in chiave comunicativa, che il lettore acquisisce. In conclusione, la lettura interattiva che gli studi cognitivi offrono si contrappone al modello scolastico centrato soltanto sulla decodifica.

[...] Il testo è il punto di partenza per la generazione di inferenze, ma non è ciò che definisce esclusivamente il processo. Le inferenze sono sempre presentate come il risultato della comprensione da parte del lettore di informazioni non esplicite nel testo. In questo modo, la nuova informazione semantica è generata dalla integrazione di due o più informazioni semantiche precedenti, presentate

in un determinato contesto e questo diventa un segno importante per la verifica delle inferenze fatte dagli studenti. (Vargas 2012, p. 134)

Nonostante l'universalità dei meccanismi inferenziali cognitivi che soggiacciono alle competenze pragmatiche, ogni individuo riscontra diversi percorsi e ostacoli nell'inferire, a seconda delle differenze linguistico-culturali tra la LM e la LS; questo aspetto è da tenere in considerazione quando si lavora nell'insegnamento delle lingue straniere, specialmente nella comprensione della lettura.<sup>8</sup> L'insegnamento linguistico spesso ignora le potenzialità d'uso del piano inferenziale per la lettura, fossilizzandosi sul suo livello superficiale, richiedendo allo studente, non consapevole delle sue azioni inferenziali, solamente l'attivazione delle conoscenze pregresse, evitando così una reale interazione con il testo. Di fatto, risultano ancora carenti gli studi mirati all'applicazione di tali nozioni per le attività didattiche, soprattutto in contesto editoriale di lingua straniera, sebbene esista a livello teorico e metodologico una fiorente letteratura.<sup>9</sup>

Quando al soggetto-lettore si permette di interagire con il testo, riempiendo i vuoti<sup>10</sup> con la sua storia, scambiando esperienze con l'altro, allora emerge un nuovo testo, ha luogo una nuova produzione e avviene la reale lettura. Il testo permette una molteplicità di tante letture quanti sono i lettori, poiché ognuno genera inferenze secondo la sua conoscenza del mondo. La conoscenza del mondo include componenti emotive, socioculturali, politiche ed economiche e questo è stato disatteso dalla scuola o, peggio, è stato "punito" dal sistema, attraverso la figura dell'insegnante che non permette il viaggio attraverso il testo. (Dell'Isola 1997)

### 3. Metodologia di analisi

Per l'analisi delle attività di lettura dei materiali didattici abbiamo optato per la griglia presentata da Applegate *et al.* (2002). Nonostante esista una difficoltà di categorizzazione tassonomica dei diversi input adottati dalle attività di comprensione testuale, il paradigma costruito dagli autori americani risulta a nostro avviso stimolante poiché si focalizza sull'orientamento alla lettura che le serie di domande inducono. Nel dettaglio, Applegate *et al.* (2002) hanno interrogato otto inventari di lettura informali (IRI) commerciali, per ognuno dei quali hanno selezionato casualmente due brani narrativi<sup>11</sup> e le relative domande di comprensione. La tecnica di insegnamento basata sulle domande,

<sup>8</sup> Risulta essere una delle competenze dove gli apprendenti riscontrano maggiore difficoltà (Quesada *et al.* 2021).

<sup>9</sup> Si consulti lo schema generale delle inferenze elaborato da Marcuschi (2009, p. 103).

<sup>10</sup> L'autrice considerava le inferenze come uno strumento funzionale al riempimento delle lacune.

<sup>11</sup> La selezione di questa tipologia testuale è data dal fatto che risulta più probabile rintracciarvi un numero più consistente di quesiti basati su un livello inferenziale superiore.

nota come metodo socratico, è una delle più usate e preferite dagli insegnanti per valutare la comprensione della lettura degli studenti. Di seguito riportiamo la divisione proposta dagli autori, in parte riformulata, e che fungerà da metodo per questa ricerca (Applegate *et al.* 2002, p. 176):

1. Items di livello letterale. Le risposte a tali quesiti sono esplicite nel testo: al lettore si richiede solamente di ricordarle o ricercarle nel testo. Esempio: il testo riporta “La casa dove i nonni di Giovanni vivevano è molto piccola ma graziosa” e la domanda è “Quali caratteristiche ha la casa dove vivevano i nonni di Giovanni?”.
2. Items di basso livello inferenziale. Le domande afferenti a tale classe portano il lettore a ricercare nel testo le risposte che non sono testualmente visibili ma che possono essere così vicine al significato letterale da diventare ovvie; tale processo richiede che lo studente tragga conclusioni sulla base del testo ma anche, in misura molto ridotta, dalle proprie esperienze pregresse e dalle personali conoscenze previe del mondo. Alcuni esempi di quesiti di basso livello inferenziale sono: a) quelli che conducono al riconoscimento di informazioni a partire da parole diverse da quelle presenti nel testo (operazione traduttologica); b) quelli che richiedono l’identificazione all’interno del testo di relazioni che non sono apertamente esplicitate per mezzo di marche grammaticali (es. gli interrogativi come *quando*, *perché*, *come*, ecc...); c) quelli legati al rilevamento di elementi marginali al significato centrale del testo e d) quelli che portano il lettore ad attingere esclusivamente alla propria conoscenza di base o a speculare sulle azioni dei personaggi, senza beneficiare delle informazioni del testo. Esempio: il testo narra “la signora Rossi ha preso il tram delle 07:00 ed è andata al lavoro” e il quesito è “Come ha raggiunto il luogo di lavoro la signora Rossi?”.
3. Items di alto livello inferenziale. Si tratta di quesiti che stimolano il lettore a intrecciare la propria esperienza al testo e di ricavarne delle conclusioni logiche. Il raziocinio soggiacente a tali input è più complesso rispetto a quello delle domande di basso livello inferenziale e può essere incentivato attraverso diverse tipologie di quesiti: a) formulare una soluzione plausibile e alternativa rispetto a quella offerta dal testo; b) ipotizzare un motivo scatenante diverso da quello proposto dall’autore; c) proporre una spiegazione o un’evoluzione di una situazione dissimile da quella del brano; d) prevedere uno svolgimento futuro ed e) caratterizzare un personaggio secondo gli eventi della storia, qualora tale descrizione risulti assente. Esempio: il testo parla di un litigio di coppia e la domanda è “come è andata a concludersi la discussione tra i due personaggi?”.
4. Response items. Tali input chiedono al lettore di esprimere e difendere un’idea relativa alle azioni dei personaggi o all’esito degli eventi. I *response items* divergono dalle domande di alto livello inferenziale in

quanto solitamente sono dirette verso idee più ampie o tematiche soggiacenti al significato del brano; mentre le seconde mirano a un elemento specifico o a un problema nel brano, i primi spingono il lettore a discutere e reagire al significato implicito complessivo del testo. I *response items* possono essere formulati per mezzo a) di descrizione di una morale che i personaggi hanno appreso dalla vicenda in cui sono coinvolti; b) di reggenza e/o difesa di azioni intraprese, di giudizi o di soluzioni adottate dai personaggi; c) di risposte di valore qualitativo personali (positivo o negativo) su un personaggio secondo una valutazione logica delle sue azioni o dei suoi tratti. Esempio: il testo descrive le arringhe di due imputati e la domanda è “Se tu fossi il giudice, quale dei due imputati riterresti innocente e perché”.

Secondo questa classificazione, le strategie inferenziali si attivano quando il lettore scava nel testo alla ricerca di informazioni celate a una lettura superficiale e queste diventano il trampolino per lo sviluppo del livello interpretativo, il quale rende il lettore in grado di associare le proprie conoscenze prelieve con i contenuti del testo (alto livello inferenziale e *response items*). Di fatto, Applegate *et al.* (2002, p. 174) dichiarano che numerose valutazioni in merito alle attività di comprensione testuale hanno fotografato un graduale slittamento degli *items* da tipologie improntate all’oggettività, ovvero, alla comprensione letterale o quasi letterale del significato di un testo, verso quesiti che prevedono invece risposte più aperte e ad ampio raggio. La selezione di quest’ultima tipologia di input permetterebbe al lettore di elaborare il proprio pensiero con una riuscita finale maggiore. È chiaro dunque che i quesiti di livello letterale puntano alla valutazione linguistica del lettore, mentre quelli di alto livello inferenziale prendono parte attiva allo sviluppo di processi cognitivi superiori: in sintesi, le domande di livello inferenziale si caratterizzano per il fatto di non prestarsi a un’unica corretta interpretazione, ma incoraggiano la discussione e il riconoscimento di diversi punti di vista, e le loro risposte devono essere giustificate logicamente dai lettori (Applegate *et al.* 2006, p. 48).

Per questo studio, che fonda il suo impianto metodologico sul modello appena proposto, abbiamo preso un’ulteriore decisione: gli *items* esclusivamente mirati all’arricchimento lessicale e all’analisi semantica (esercizi sul vocabolario) sono stati esclusi, considerato che non è possibile essere certi del fatto che al momento della lettura i soggetti stiano utilizzando indizi contestuali per giungere alla definizione. Al contrario, le domande che chiedevano di interpretare un’espressione in funzione del suo contesto sono incluse nell’analisi.

## 4. Analisi dei materiali didattici

I criteri adottati per la costituzione del corpus<sup>12</sup> sono i seguenti:

- i manuali devono essere destinati a un pubblico eterogeneo di adulti stranieri (no PLM), con un'età maggiore di 20 anni;
- devono raggiungere almeno il livello di competenza linguistica C1 in accordo con le direttive fornite dal QECR, quando possibile;<sup>13</sup>
- devono poter essere utilizzati sia in regime scolastico sia da autodidatta;
- devono essere stati prodotti dall'anno 2000 in poi.<sup>14</sup>

La selezione è stata un'operazione laboriosa, che ha suscitato molti quesiti e spunti di riflessione sul mondo dell'editoria di PLE. È da premettere che, a oggi, i libri che si prefiggono il raggiungimento dei livelli avanzati sono un numero ridotto rispetto a quelli dei livelli inferiori; basti pensare ai libri preparatori per le certificazioni linguistiche di PE e di PB che non presentano volumi per i livelli avanzati.<sup>15</sup> La medesima situazione è stata riscontrata in più serie di manuali, come *Falar...Ler...Escrever...Português*, destinato esclusivamente a un pubblico principiante, *Português XXI* e *Passaporte para português* che, con le loro trilogie arrivano al livello B1, e *Aprender português* e *Na onda do português* che invece affrontano il livello B2 nei loro terzi libri<sup>16</sup>. Similmente, *Muito prazer* raggiunge, con un unico volume, il livello B1.

È necessario distinguere ulteriormente i manuali in base alla metodologia adottata per la creazione delle attività di comprensione testuale. Non tutti i libri di livello C1/C2 includono esercizi legati alla lettura, come i secondi volumi di *Vamos lá continuar*, *Gramática aplicada*, *Gramática ativa*, *Português outra vez* e *Português atual*. Quest'ultimo, per esempio, ritaglia uno spazio esiguo, occupato solo dalla didascalia *Agora leia* in riferimento al testo

<sup>12</sup> La seguente cernita non pretende di essere esaustiva di tutti i materiali in circolazione.

<sup>13</sup> Alcuni manuali, specialmente quelli creati fuori Europa, non seguono i criteri del QECR: è tuttavia possibile determinarne il livello linguistico osservando i contenuti e l'orientamento e comparandoli con gli indicatori del modello europeo.

<sup>14</sup> La scelta di tale limite è dovuta a due fattori: il primo rimanda all'attuale uso e circolazione dei testi e alla loro compatibilità con le tematiche odierne, mentre il secondo rimette alla diffusione di criteri, metodi e strategie della moderna glottodidattica (come le inferenze ma anche i criteri stabiliti dal QECR) e alle loro adozioni da parte degli autori.

<sup>15</sup> Per quanto riguarda le certificazioni di PE, è sul mercato la collezione LIDEL-EPFOL-Série SEIA, che presenta due soli libri; uno per i livelli A2-B1 (CIPLE-DEPLE) e uno per il livello B2 (DIPLE) (Pascoal e Oliveira 2013; 2012). La realtà brasiliana delle certificazioni è, rispetto a quella europea, più recente e i libri di preparazione per l'esame Celpe-Bras raggiungono un livello intermedio (Bizon e Fontão 2017; Schrägle e Mendes 2019).

<sup>16</sup> Materiali degli ultimi 6 anni portano l'apprendente a un livello B2, come *Na crista da onda 4*, *Nova avenida Brasil 3* e *Cidades do mar*, altri al livello B1 come *Português para estrangeiros* oppure al livello A2, come *Dialogar em português*, *Nota10*, *Samba!* e *Tirando de letra* (tutti composti da un unico volume) e *Novo português sem fronteiras* che si compone invece di due volumi.

scritto (che è incluso però nell'attività di comprensione orale), senza presentare domande di comprensione testuale. Esistono inoltre altri materiali che propongono attività di comprensione testuale esclusivamente legate a una conoscenza prettamente semantica del lessico o di espressioni idiomatiche, le quali, come dichiarato in precedenza, richiedono al lettore uno sforzo ridotto sul piano inferenziale: per tale ragione, libri come *Hoje em dia...* e *E agora em português*<sup>17</sup> sono stati esclusi dalla ricerca. Infine, dato che il modello proposto da Applegate *et al.* (2002) è applicabile a domande aperte, durante la selezione del corpus non sono state prese in considerazione le comprensioni testuali basate su domande chiuse o a scelta multipla, come quelle in *Português económico: manual para alunos de PLE*<sup>18</sup> e *Português ao vivo*<sup>19</sup>; di fatto, in tali attività la casualità è una variabile considerevole che non permette una totale veridicità dell'analisi delle risposte.

A seguito di tale cernita, i materiali didattici selezionati per costituire il corpus sono: *Português em foco 4*, *A actualidade em português*, *Histórias de bolso*, *Português via Brasil*, *Português para todos 4* e *Brasil intercultural - ciclo avançado*. Tali manuali sono distribuiti in modo equilibrato lungo l'arco temporale scelto, ovvero, riescono a coprire equamente diversi anni, dal 2000 a oggi, permettendoci di osservare l'evoluzione dell'editoria didattica del PLE e delle prospettive teoriche e pratiche relative ai suoi prodotti. Tutti i libri, inoltre, sono prodotti da diversi autori e autrici e quasi tutti appartengono a distinte case editrici, fattori che attribuiscono al corpus una certa varietà, sia nelle metodologie adottate che nella selezione delle attività; infine, a titolo informativo come caratteristica non determinante per lo studio, quattro materiali seguono la norma PE e tre quella PB.

Il corpus si compone di un totale di 162 attività di lettura. Nessuno dei sei manuali sostiene esplicitamente il ricorso a strategie interpretative del piano inferenziale, sebbene se ne osservi in ogni libro un impiego diffuso, in misura e modalità differenti. La ricerca ha adottato un'analisi teorica quantitativa e qualitativa, cercando, con dovizia di particolari e attenzione, di spiegare come il libro didattico induca lo studente a dedurre dai testi, sulla base delle domande di comprensione proposte, il significato che sottintende; in altre parole, questo studio esplorativo cerca di misurare la qualità dei quesiti per valutare se essi portano lo studente a pensare e a riflettere sulla lettura e non solo a ricopiare le risposte contenute nel testo. Per ragioni di spazio, mostreremo solo alcuni

<sup>17</sup> Sebbene tale materiale per italo-parlanti presenti tre brevi esercizi di comprensione del testo (uno di livello letterale, uno di basso livello inferenziale e uno di alto livello inferenziale), a causa della poca rappresentatività è stato rimosso dal corpus.

<sup>18</sup> Si tratta di un manuale di portoghese specialistico che presenta, predominantemente, attività di comprensione testuale basate su quesiti vero/falso e, in numero molto ridotto, domande aperte connesse al vocabolario o, comunque, fossilizzate sul livello letterale: per la poca rappresentatività, il materiale non è stato selezionato.

<sup>19</sup> Nel primo volume invece le domande di comprensione del testo sono di tipologia aperta.

esempi di ogni manuale; l'ordine di analisi segue quello cronologico di stampa dei singoli libri.

*Português para todos 4* (2002) è il quarto e ultimo libro di una collana di PLE, norma europea, rivolta principalmente a ispano-parlanti. Sebbene non venga specificato il livello di competenza linguistica, il manuale presenta aree grammaticali e temi di dibattito specifici per un apprendimento di livello avanzato.<sup>20</sup> Consta di 15 unità, ognuna con attività fisse quali comprensione del testo, esercizi di fonetica, ortografia, semantica, grammatica e traduzione (sempre e solo dallo spagnolo), e altre variabili, come test sulle espressioni idiomatiche, sugli aspetti culturali e sul lessico di specialità, (settore commerciale). Le proposte di comprensione della lettura del manuale sono 24; il numero totale dei testi è maggiore ma molti di essi risultano legati ad attività orali e, di conseguenza in linea con i criteri dello studio, sono stati esclusi dall'analisi. *Português para todos 4* è tra tutti i manuali del corpus quello maggiormente marcato da domande di livello letterale e di basso livello inferenziale; di fatto, si riscontrano solo quattro<sup>21</sup> quesiti *response items* e due di alto livello inferenziale.<sup>22</sup> Osserviamo le domande di comprensione di pagina 176, che includono i primi tre livelli di analisi del piano inferenziale:

- (1) *O autor da carta escreve versos de vez em quando, mas não os publica. Porquê?*  
(L'autore della lettera ogni tanto scrive versi, ma non li pubblica. Perché?)
- (2) *Como é que ele faz a sua própria caracterização?*  
(Come fa la sua stessa caratterizzazione?)
- (3) *Quais as vantagens da sua nova companhia sobre a anterior?*  
(Quali sono i vantaggi della sua nuova compagnia rispetto alla precedente)
- (4) *E qual a desvantagem?*  
(E qual è lo svantaggio?)
- (5) *Que episódios tristes são referidos pelo autor, embora não o tivessem afectado?*  
(Quali episodi tristi vengono menzionati dall'autore, pur non avendolo colpito?)
- (6) *Descreva a pessoa que o autor encontra a entrar para o carro.*  
(Descrivi la persona che l'autore incontra quando entra in auto.)
- (7) *Transcreva do texto uma frase através da qual percebemos que o autor é um homem.*

<sup>20</sup> Il manuale punta a trasmettere le espressioni idiomatiche, i proverbi, la stilistica e regole sintattiche complesse.

<sup>21</sup> Esempio: *Qual a sua opinião sobre a impossibilidade de o Presidente da República cumprir mais de dois mandatos consecutivos?* (Qual è la sua opinione riguardo l'interdizione per il Presidente della Repubblica di svolgere più di due mandati consecutivi?) (p. 68). *Quais as vantagens e desvantagens de efectuar compras ou "visitar" um museu através da Net?* (Quali sono i vantaggi e gli svantaggi di comprare o "visitare" un museo online?) (p. 125).

<sup>22</sup> Quest'ultima tipologia è comunque presente, in quantità ridotta, nell'inventario delle attività legate alla lettura, sotto forma di domande implicite.

- (Trascrivi una frase del testo attraverso la quale capiamo che l'autore è un uomo.)
- (8) *Porque é que o autor não falou ao amigo da Maria Irene?*  
(Perché l'autore non ha parlato di Maria Irene all'amico?)
- (9) *Imagine a relação que houve entre o autor e a Maria Irene, atendendo aos elementos fornecidos pelo texto.*  
(Immagina il rapporto che c'è stato tra l'autore e Maria Irene, utilizzando gli elementi forniti dal testo.)
- (10) *Que possíveis causas poderão ter determinado esta ruptura?*  
(Quali possibili cause possono aver determinato questa rottura?)
- (11) *Imagine o último diálogo travado entre os dois protagonistas, na pastelaria, no momento da despedida, considerando que souberam dominar muito bem os seus impulsos.*  
(Immagina l'ultimo dialogo intercorso tra i due protagonisti, in pasticceria, al momento dell'addio, considerando che hanno saputo dominare molto bene i loro impulsi.)
- (12) *Escreva uma carta a uma pessoa que não vê há muito tempo (5/6 anos) e conte-lhe algumas das passagens da sua vida que considere relevantes.*  
(Scrivi una lettera a una persona che non vedi da molto tempo (5/6 anni) e raccontale alcune parti della tua vita che consideri rilevanti.)
- (13) *Explique as expressões “A gente cuida que enterrou os sentimentos e enterrou uma ova”, e “Você não deu por mim”.*  
(Spiega le espressioni “Si pensa di aver sotterrato i sentimenti e invece non si è sotterrato un cavolo” e “Non mi hai degnato di uno sguardo”.)

Le domande 2, 3, 4 e 5 e la domanda implicita 6 richiedono al lettore solo di selezionare le informazioni esplicite nel testo, rimanendo così sul livello letterale della lettura; mentre i quesiti 1 e 8 sono classificabili di basso livello inferenziale, poiché puntano alla ripetizione di informazioni non evidenti nel testo ma molto vicine a livello di ovvietà, spingendo lo studente a una lettura approssimata. La domanda 10 invece è di alto livello inferenziale, in quanto porta il lettore a impegnare una conoscenza pregressa e a formulare ipotesi, così come lo sono i punti 9 e 11, nonostante siano domande implicite. Non sono presenti *response items* e i punti 7, 12 e 13 non possono essere presi in esame dalla nostra analisi in quanto esercizi di produzione scritta o quesiti indiretti di riconoscimento semantico; inoltre, tranne per l'esercizio 7, gli altri due risultano sconnessi dallo specifico testo, affrontando la generalità del tema soggiacente.

Le attività di comprensione della lettura di *Português para todos 4*, vista anche la sua datazione, non comprovano l'intento degli autori di sviluppare nel lettore una profonda capacità di inferire, bensì appaiono ancorate a un modello di interpretazione testuale circoscritto alla lettura decodificante. Presentiamo ora un grafico relativo alla quantità e alla tipologia delle domande (Grafico 1);

la colonna *altro* raggruppa una serie di quesiti o stimoli di riflessione che non si inquadrano nei criteri della griglia di Applegate *et al.* (2002), come le domande di opinione su temi generici, attività di interpretazione di espressioni linguistiche ed esercizi extra-testuali.

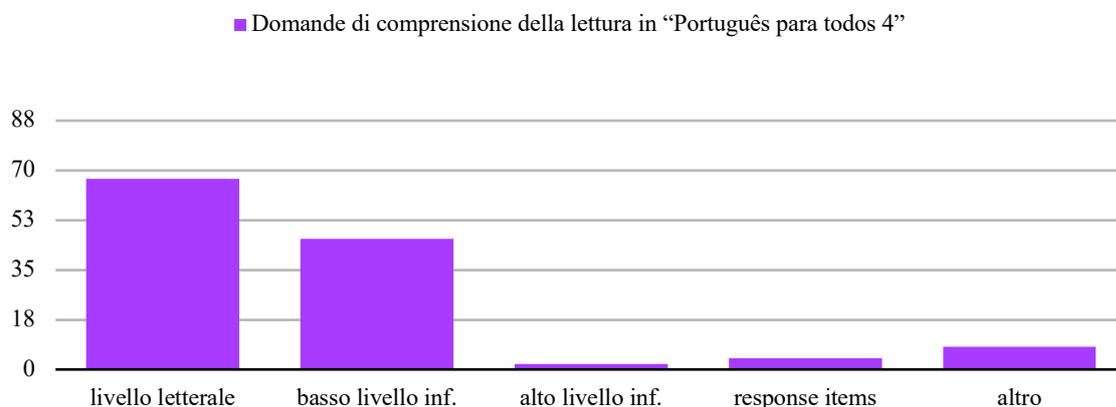


Grafico 1

Grafico a barre che rappresenta sull'ordinata la somma del numero di quesiti per ogni tipologia riportata sull'ascissa.

*A actualidade em português* (2004), a differenza di tutti gli altri manuali analizzati, con eccezione di *Histórias de bolso*, è un materiale di supporto all'attività didattica; di fatto, non ha una struttura suddivisa per competenze o per aree grammaticali ordinate in sequenza crescente secondo lo sviluppo dell'apprendimento, ma fornisce attività, esercizi e fonti da integrare a quelle del manuale canonico. Prodotto dalla casa editrice LIDEL, si compone di 15 unità che affrontano vari temi socioculturali attuali e universali, adottando uno sguardo non esclusivo sulla realtà portoghese. Ogni unità si compone di un piccolo glossario, di un esercizio fonetico, morfologico o di semantica lessicale e di uno grammaticale, una comprensione testuale con domande aperte e un'attività di produzione e/o interazione orale. Non appaiono i criteri disposti dal QECR per indicare il suo livello linguistico ma nell'introduzione le autrici dichiarano che il libro è destinato a studenti che possiedono un livello avanzato di portoghese, norma europea. Le letture analizzate sono 15 e sono tutte autentiche, ovvero estratte da articoli di giornali o riviste esistenti.

Come *Português para todos 4*, anche le attività di comprensione della lettura di questo manuale sono a maggioranza di livello letterale e di basso livello inferenziale; tuttavia, a differenza del precedente, il numero di domande che stimolano inferenze di alto livello o *response items* è numericamente superiore.<sup>23</sup> Esiste inoltre un solo quesito, in forma di domanda implicita, che opera sull'ironia, atto linguistico interpretabile correttamente solo grazie a un

<sup>23</sup> A tal proposito, il materiale presenta due attività (pp. 127-131 e 149-154) che non espongono il lettore a domande di livello letterale o simile.

processo inferenziale tra contesto e conoscenze linguistico-culturali previe.<sup>24</sup>  
Osserviamo un esempio (pp. 25-26):

- (1) *Porque é que os portugueses se consideram, apesar de tudo, felizes, mesmo quando admitem ter uma vida cheia de preocupações?*  
(Perché i portoghesi si considerano, nonostante tutto, felici, anche se ammettono di avere una vita piena di preoccupazioni?)
- (2) *Qual a justificação que acha mais provável para que as mulheres sejam as que mais se preocupam com a vida e as que menos confiam no futuro?*  
(Qual è la giustificazione che trovi più probabile perché le donne sono quelle che più si preoccupano della vita e che credono di meno nel futuro?)
- (3) *Concorda que o dinheiro, o nível de instrução e a idade sejam factores que influenciem a opinião dos portugueses? De que modo?*  
(Concordi sul fatto che il denaro, il livello di istruzione e l'età siano fattori che influenzano l'opinione dei portoghesi? In che modo?)
- (4) *De um modo geral, segundo o inquérito, quais são as actividades que mais prazer proporcionam aos portugueses e, por outro lado, as que eles consideram mais aborrecidas? E para si?*  
(In generale, secondo il sondaggio, quali sono le attività che sono più piacevoli per i portoghesi e, invece, quelle che considerano più noiose? E per te?)
- (5) *De acordo com o inquérito, a saúde é o elemento central da felicidade para os portugueses, sem qualquer tipo de distinção? Qual a sua justificação para os resultados do inquérito em relação a este aspecto?*  
(Secondo il sondaggio, la salute è l'elemento chiave della felicità per i portoghesi, indipendentemente dal resto? Come giustifichi i risultati del sondaggio relativamente a questo aspetto?)
- (6) *Segundo o texto, o “núcleo duro” da felicidade dos portugueses é formado por:*
  - *saúde;*
  - *vida conjugal;*
  - *dinheiro suficiente.**Qual seriam os factores que corresponderiam a este “núcleo duro”, caso um inquérito, deste tipo, fosse feito no seu país? Porquê?*  
(Secondo il testo, il “nucleo duro” della felicità dei portoghesi è formato da: salute; vita di coppia; denaro a sufficienza. Quali sarebbero i fattori corrispondenti al “nucleo duro” nel caso in cui un sondaggio del genere venisse fatto nel tuo paese? Perché?)

Il primo quesito, domanda di basso livello inferenziale, richiede al lettore di evidenziare la relazione di causa ed effetto dei fatti esposti, la cui risposta è celata nel testo. Il quarto e il quinto quesito non scalfiscono la superficie del testo e richiedono uno sforzo di riconoscimento senza alcun processo inferenziale; ciononostante, tali domande sono state in parte ampliate dalle

<sup>24</sup> Nessun altro materiale del corpus affronta tale atto linguistico.

autrici, che hanno deciso di incorporarvi quesiti che invitano il lettore ad adattare le informazioni del testo al proprio contesto di vita. In questo caso specifico, la seconda domanda del punto 4 si allontana dal letterale ma concede comunque la possibilità di sfruttare le informazioni immagazzinate dalla lettura e intrecciarle con le conoscenze pregresse del lettore. La seconda domanda del punto 5 invece porta a riflettere sui possibili motivi che soggiacciono a un evento, ovvero si sottomette lo studente a elaborare un pensiero inferenziale di alto livello. Alla stessa categoria appartengono i quesiti 2 e 6 che, come la seconda domanda del punto 4, hanno delle dipendenze dirette con la realtà del lettore. Infine, il quesito numero 3 sottopone il testo al giudizio personale dello studente, stimolandolo a formare il significato implicito del testo.

La metodologia adottata dalle autrici in merito all'ibridazione delle domande è molto comune nei manuali didattici poiché rende meno sterili le domande di livello letterale che generano così punti d'incontro tra la realtà del testo e quella del soggetto, attivando una lettura interattiva: inoltre, in quanto articoli giornalistici e di opinione, è la stessa tipologia di testo che incentiva tale dialogo. In sintesi, come il grafico dimostra, le domande letterali e di basso livello inferenziale continuano a occupare gran parte delle attività di comprensione, bilanciate però da un aumento, in confronto al libro precedente, di input di alto livello inferenziale e di *response items*: tale andamento, che si osserverà negli altri campioni, è motivato anche dall'aggiornamento dei materiali con le teorie pedagogiche e linguistiche recenti. Di seguito proponiamo il grafico (Grafico 2) dell'analisi sopraccitata.

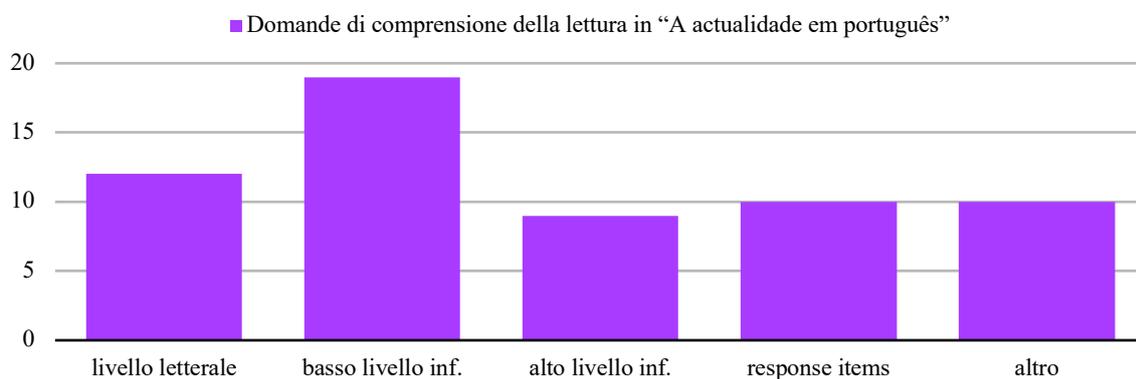


Grafico 2

Grafico a barre che rappresenta sull'ordinata la somma del numero di quesiti per ogni tipologia riportata sull'ascissa.

A differenza dei primi due libri, *Português via Brasil* (2005), la casa editrice EPU, si dedica all'insegnamento del portoghese norma brasiliana e, in parallelo, alla divulgazione dell'ampia ed eterogenea cultura del Brasile. Si rivolge a studenti che possiedono già un livello pre-avanzato e che, alla fine

del processo didattico, raggiungeranno un alto livello di competenza linguistica, come testimonia il sottotitolo *um curso avançado para estrangeiros*. Si articola in 10 unità suddivise nel seguente ordine: *texto inicial, gramática em revisão, cotidiano brasileiro, linguagem coloquial, gramática nova (I), pausa, gramática nova (II), pontos de vista e linguagem formal*. La proposta nasce dalla volontà di sviluppare tutte e cinque le competenze linguistiche, affiancandole ad attività legate a input socioculturali e stilistici. La comprensione della lettura non è confinata soltanto alla sezione iniziale di ogni unità, bensì è un esercizio molto ricorrente all'interno del manuale. *Português via Brasil* raccoglie inoltre un numero elevato di attività di comprensione della lettura in forma di domande implicite o esercizi di altra natura, come quelle mirate al riconoscimento semantico-culturale di espressioni linguistiche, al rilevamento di esempi e all'interazione orale, che sono state escluse dall'indagine.

I risultati dell'analisi di *Português via Brasil* non si discostano di molto da quelli ottenuti da *Português para todos 4*. Di fatto, le attività di lettura contenute nel manuale brasiliano ricalcano il modello tradizionale didattico a oggi ampiamente diffuso, il cui focus risiede nella comprensione testuale di livello superficiale e contenutistico, tralasciando l'esplorazione dei processi cognitivi. Le proposte si fossilizzano così sul piano letterale, o quasi letterale, affrontando minimamente quello inferenziale. A differenza però di *Português para todos 4*, il manuale brasiliano offre un numero leggermente inferiore di domande di livello letterale rispetto a quelle di basso livello inferenziale, mentre risultano poco più numerosi gli input di alto livello inferenziale e di *response items*, che comunque restano sempre in parametri quantitativi bassi. Ciononostante, queste ultime due categorie sono rappresentate da domande di diversa tipologia che attivano diversi processi cognitivi. Vediamo nel dettaglio alcuni quesiti, iniziando con le domande di alto livello inferenziale e procedendo poi con i *response items*.

*Você sabe por que a quaresmeira tem esse nome? (Sai perché la quaresmeira si chiama così?)* (p. 8): il quesito motiva il lettore a recuperare la propria conoscenza previa e lo spinge a elaborare ipotesi. Il processo di costruzione del significato implicito del testo, con base in deduzioni scaturite dalla lettura interattiva, viene attivato anche da altri due quesiti, *A que conclusão chega o autor do texto, diante de tantas irregularidades? (A quale conclusione giunge l'autore del testo, in presenza di così tante irregolarità?)* (p. 37) e *Tente interpretar a figura da máquina. Com que intenção o autor escreveu esse conto? (Trata-se de uma crítica aos tempos modernos, à credulidade dos homens, a seu vazio interior? Qual é sua interpretação pessoal?)* (Prova a interpretare la figura della macchina. Con quale intenzione l'autore ha scritto questo racconto? (Si tratta di una critica alla modernità, alla crudeltà degli uomini, al loro vuoto interiore? Qual è la tua interpretazione

personale?)) (p. 204), che richiedono però di riflettere sui motivi e i pensieri dell'autore, non sul testo o sui suoi elementi. Esistono inoltre due domande che stimolano la capacità di inferire descrizioni non esplicite nel testo: *Como você imagina a paisagem do Pantanal Mato-Grossense?* (Come ti immagini il paesaggio del Pantanal del Mato Grosso?) (p. 97) e *Baseado no texto, você poderia dizer como deveriam ser as estações citadas?* (Stando al testo, riusciresti a dire come dovrebbero essere le stagioni menzionate?) (p. 37); mentre la prima permette al lettore di astrarsi dal testo, elaborando una personale interpretazione, la seconda invece risulta vincolata dalle informazioni del brano. Infine, ci sono tre domande che portano il lettore a immedesimarsi in una situazione analoga a quella del libro: *Se a vida de alguém de sua família dependesse de um transplante, que atitude você teria?* (Se la vita di un qualche tuo parente dipendesse da un trapianto, come ti comporteresti?) (2a, p. 17), *Se pudesse escolher, por qual dessas formas você optaria?* (Se potessi scegliere, per quale di queste modalità opteresti?) e *Navegar pelos rios da bacia amazônica será realmente tão simples quanto o texto diz? Discuta* (Navigare sui fiumi del bacino amazzonico è così semplice come dice il testo? Discutine) (2 e 3, p. 120).

I *response items* del manuale possono portare lo studente a dare un giudizio morale e/o valutativo di eventi o situazioni del testo, come la domanda 4 di pagina 28 (*A posição de pessoas como Pelé e tantos outros esportistas e artistas negros dentro da sociedade brasileira não é, em si, uma prova da ausência de preconceito racial entre os brasileiros? Discuta* - La posizione di personalità come Pelé e di molti altri sportivi e artisti neri all'interno della società brasiliana non è, in sé, una prova dell'esistenza di un pregiudizio razziale fra i brasiliani?), la prima di pagina 17 (*Você acha que a ausência ou ineficiência de uma medicina social justifica a não realização de transplantes?* - Credi che l'assenza o l'inefficienza di un medicina sociale giustifichi il fatto che non si facciano trapianti?) e il quesito 1 di pagina 36 (*Você concorda com a opinião expressa neste texto? Discuta* - Concordi con l'opinione espressa in questo testo? Discutine.). Si chiede infine, con il quesito 10 di pagina 111, di trovare la morale del testo (*Na sua opinião, qual é a moral da história?* - Secondo te, qual è la morale della storia?). Inseriamo il grafico (Grafico 3) relativo.

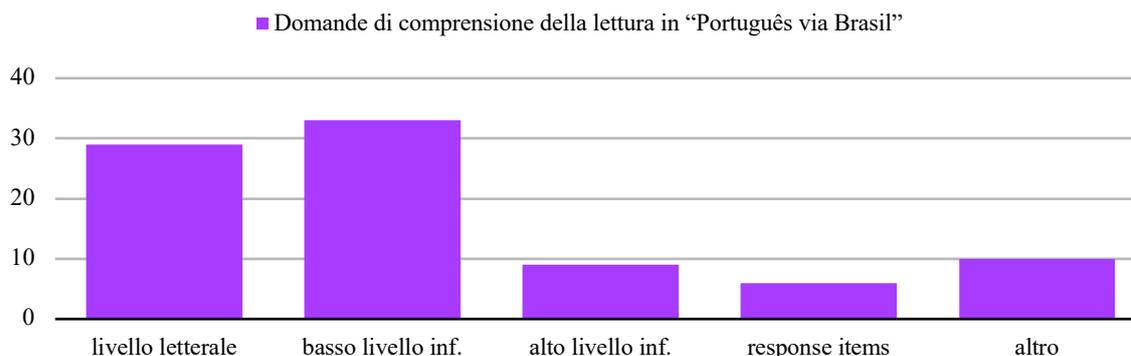


Grafico 3

Grafico a barre che rappresenta sull'ordinata la somma del numero di quesiti per ogni tipologia riportata sull'ascissa.

*Brasil intercultural - ciclo avançado níveis 5 e 6* (2014) è un libro didattico di PB, di livello avanzato (come attesta il sottotitolo), edito in Argentina da Casa do Brasil. La collana *Brasil intercultural* si compone di quattro moduli, chiamati *ciclo* (*básico*, *intermediário*, *avançado* e *avançado superior*<sup>25</sup>), non classificati secondo i criteri e i livelli del QEQR. Il fulcro metodologico di questa serie didattica è l'insegnamento di aspetti socioculturali tipici del Brasile che il lettore può associare a quelli del proprio background;<sup>26</sup>

le 8 unità sono organizzate intorno a temi contemporanei, che cercano di sviluppare non solo la formazione linguistica ma anche quella culturale e umana dello studente, poiché affrontano diversi aspetti che rivelano elementi sociali, storici e politici che caratterizzano la diversità culturale brasiliana. (Schrägler e Mendes 2014, p. 2)

All'interno delle unità non esiste un modello ricorrente, né dei contenuti né dell'organizzazione didattica; la comprensione della lettura è presentata per mezzo di diverse tipologie di testi, alcuni delle quali poco frequenti nella produzione pedagogico-linguistica, come pittogrammi, grafici, trafiletti pubblicitari e citazioni. In totale, i testi per la comprensione della lettura estratti dal manuale sono 47 e alcune attività rimandano a più testi.

<sup>25</sup> Non è stato possibile consultare per intero l'ultimo manuale perché non ancora disponibile sul mercato europeo, nemmeno in formato digitale; tuttavia, dall'introduzione del libro, accessibile online dal sito della casa editrice, si è potuto comprovare che si tratta di un materiale di rinforzo e approfondimento per il terzo livello, quello avanzato. *Il Ciclo Avanzato Superiore [...] ha l'obiettivo generale di migliorare le abilità comunicative e di interazione a un livello avanzato, nella produzione e ricezione di generi orali, scritti e multimodali di elevata complessità, come nel Ciclo Avanzato, ma ampliando i contesti di interazione per includere domini discorsivi più specializzati. [...] L'attenzione agli aspetti formali della lingua rappresenta una ripresa dei contenuti già appresi nei Cicli e Livelli precedenti ed è sempre legata a situazioni linguistiche di uso* ([http://brasilintercultural.com.ar/c\\_avanzadosuperior\\_estudio.php](http://brasilintercultural.com.ar/c_avanzadosuperior_estudio.php)).

<sup>26</sup> I libri della serie però non specificano il pubblico target, rendendo tale comparazione approssimativa e generica.

Tra la data di edizione dell'ultimo manuale analizzato e quella di *Brasil intercultural - ciclo avançado* intercorrono quasi 10 anni, arco temporale in cui le nuove ricerche in campo linguistico-cognitivo hanno avuto modo di diffondersi, consolidarsi e, eventualmente, condizionare la produzione pedagogico-didattica. Nello specifico, notiamo che il manuale rompe con la tradizione metodologica relativa alla comprensione della lettura osservata finora, riducendo le domande di richiamo di informazioni fattuali e prediligendo quesiti che operano sul piano inferenziale del lettore. Infatti, le domande di alto livello inferenziale sono molte, 45, mentre le altre tre categorie più o meno si bilanciano. Così come *A actualidade em português*, anche questo materiale elabora input unendo tra loro quesiti di diversa tipologia, integrando le conoscenze pregresse dello studente e le informazioni visive del testo. Di fatto, sebbene ci siano domande di livello letterale, la maggior parte di esse appare come una tappa nel processo inferenziale: in questo modo, lo studente è portato a generare inferenze di qualità attraverso tale integrazione. Le domande sono presentate in modo graduale, seguono una logica di elaborazione che permette di esplicitare le inferenze generate durante la lettura e/o a generarne di nuove. Osserviamo l'attività di pagina 11:

- (1) *Segundo o narrador, o que aconteceu depois del° de agosto de 1914? Em sua opinião por que ele usa este acontecimento como exemplo?*  
(Secondo il narratore, cosa successe dopo il 1° agosto 1914? Secondo te perché utilizza questo avvenimento come esempio?)
- (2) *Você consegue pensar em outros “mundo” não mencionados pelo autor que também já acabarem em nossa sociedade?*  
(Riesci a pensare ad altri “mondi” non menzionati dall'autore che si sono già conclusi nella nostra società?)
- (3) *Por que se afirma no fim da crônica que os astros é que devem ter medo de nós? O que você pensa sobre isso?*  
(Perché alla fine della cronaca si afferma che sono gli astri a dover aver paura i noi? Cosa ne pensi?)
- (4) *Há algum costume perdido que você sinta falta? Por quê?*  
(C'è una qualche tradizione ormai scomparsa di cui senti la mancanza? Perché?)
- (5) *Você tem percebido muitas mudanças em seu dia a dia?*  
(Hai notato molti cambiamenti nella tua quotidianità?)
- (6) *A que elementos de sua época você tem mais apego? E quais são os que não têm? Justifique.*  
(A quali elementi dei tuoi anni sei più affezionato? E a quali non lo sei? Giustifica.)
- (7) *O narrador contrasta duas formas “fim do mundo”. Quais são elas? Neste sentido, qual seria o papel do cotidiano?*  
(Il narratore mette in contrasto due modalità di “fine del mondo”. Quali? A questo proposito, quale sarebbe il ruolo della quotidianità?)

- (8) *Retire da crônica, trechos em que está presente a memória do narrador. Como ela se relaciona com o resto do texto?*  
(Prendi dalla cronaca dei brani in cui sono presenti i ricordi del narratore. Come si collegano al resto del testo?)
- (9) *Por que ele afirma que não é possível medir o cometa em escala métrica? O que o astro representava em sua infância?*  
(Perché afferma che non è possibile misurare la cometa su una scala metrica? Cosa rappresentava l'astro nella sua infanzia?)

Il quesito 1 si compone di una prima domanda di livello letterale e di un *response item*, che promuove il giudizio e l'esperienza del lettore. Similmente, la domanda 7 si divide in un quesito di livello letterale e in uno di alto livello inferenziale. Di alto livello inferenziale è la domanda numero 2, mentre la 3 presenta come quesito iniziale un input di basso livello inferenziale e, secondariamente, un *response item*. La domanda 9 è formata da un quesito di basso livello inferenziale, come la seconda parte della domanda 8,<sup>27</sup> e da uno di livello letterale. Infine, le domande 4, 5 e 6 non sono riconducibili a nessuna delle quattro categorie della griglia metodologica (sono extra-testuali - *altro*).

Le domande di opinione su temi sociali e culturali sottostanti i brani, come le tre appena soprammenzionate, offrono allo studente la possibilità di formare il proprio pensiero critico ma, allo stesso tempo, conducono esclusivamente all'attivazione delle proprie conoscenze pregresse, senza interagire con il testo specifico. Tali domande, etichettate sotto la voce *altro*, sono indipendenti dalla lettura del brano e sarebbero molto più appropriate in un momento di pre-lettura, perché non cercano l'integrazione tra ciò che lo studente già possiede e ciò che riceve dal testo. Vediamo come esempio l'attività a pagina 5, dove le domande 4, 5, 6 e 7 non integrano la relazione lettore-testo, mentre le prime tre sono di alto livello inferenziale, in quanto richiedono il coinvolgimento di conoscenze pregresse e il giudizio sul testo derivante dal loro uso.

- (1) *Que mensagem o poema lhe passou?*  
(Quale messaggio ti ha trasmesso la poesia?)
- (2) *Que possibilidades de leitura o poema nos apresenta?*  
(Quali possibili letture ci presenta la poesia?)
- (3) *Que interpretações a palavra "mudo", ao final do poema, pode ter?*  
(Quali interpretazioni può avere la parola "muto", alla fine della poesia?)
- (4) *Você, alguma vez, já quis mudar tudo em sua vida? Por quê?*  
(Hai mai voluto cambiare la tua vita? Perché?)
- (5) *Que coisas você já mudou na sua vida e quais ainda gostaria de mudar?*

<sup>27</sup> Il quesito si apre con un esercizio di riconoscimento visivo.

- (Quali cose hai già cambiato nella tua vita e quali altre vorresti cambiare?)
- (6) *Há alguma coisa que você não mudaria jamais? Qual e por quê?*  
(C'è qualcosa che non cambieresti mai? Quale e perché?)
- (7) *Em sua opinião, as mudanças são necessárias? Em que contextos? Justifique.*  
(Secondo te i cambiamenti sono necessari? In quali contesti? Giustifica.)

Osserviamo il grafico (Grafico 4) rispetto a quest'ultima analisi.

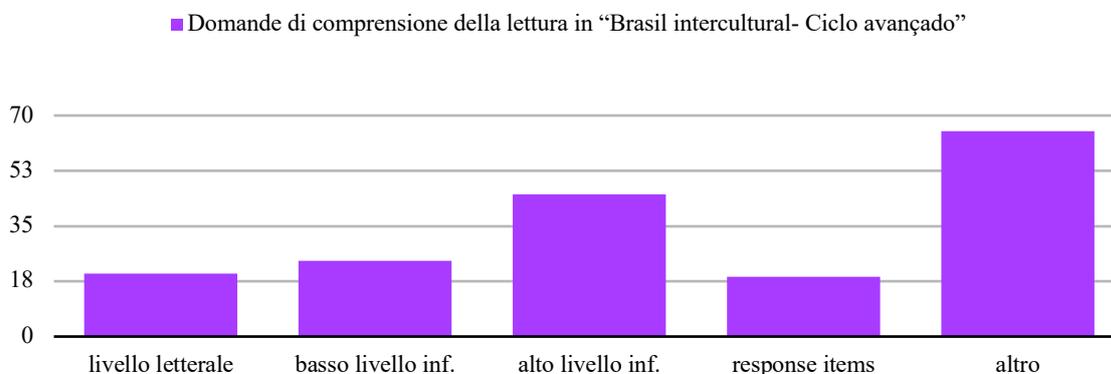


Grafico 4

Grafico a barre che rappresenta sull'ordinata la somma del numero di quesiti per ogni tipologia riportata sull'ascissa.

*Histórias de bolso* (2016) è un materiale di PE di supporto della casa editrice LIDEL, fruibile sia in regime scolastico che autodidatta, specifico per la lettura di testi letterali di vari autori lusofoni e con regole grammaticali ed esercizi presentati alla fine del libro. Si sviluppa su un livello di competenza linguistica B2/C1 del QECR e raccoglie 22 testi connessi ad altrettanti *exercícios de compreensão*. Queste attività sono state escluse dall'analisi perché si compongono esclusivamente di domande chiuse di tipo vero/falso e scelta multipla; tuttavia, per la presente analisi è stata selezionata l'attività di comprensione della lettura nominata *tema de discussão*.

Come osservato per il libro didattico precedente, anche in questo caso le domande letterali lasciano il posto a quesiti operativi sul piano inferenziale: notiamo, infatti, che esiste solo una domanda di livello letterale e 5 di basso livello inferenziale, mentre le domande di alto livello raggiungono quota 15 e i *response items* arrivano a 6. Tale risultato può essere dedotto dal fatto che gli *exercícios de compreensão* espletano la funzione di codifica, riempimento e riconoscimento visivo; di conseguenza, l'inclusione di quesiti di tale tipologia nell'attività *tema de discussão* risulterebbe ridondante e poco attinente. Inoltre, l'obiettivo dell'attività è fornire spunti di riflessione atti a innescare un ragionamento, un dialogo: per questa caratteristica intrinseca dell'esercizio, sono presenti 11 quesiti di opinione che non dipendono dal testo ma solo dal

tema soggiacente, come si è osservato per il caso di *Brasil intercultural*. Vediamo due esempi:

- (1) *Qual é, na sua opinião, o alcance metafórico deste conto?*  
(Secondo te, qual è la portata metaforica di questo racconto?)
- (2) *Modos de consumo responsável nas sociedades contemporâneas.*  
(Metodi di consumo responsabile nelle società contemporanee.)
- (3) *Os danos provocados pela ação humana são irreversíveis?*  
(I danni provocati dall'azione umana sono irreversibili?)

L'attività illustrata (p. 26) mette il lettore di fronte alla necessità di recuperare le proprie conoscenze ed esperienze del mondo: di fatto, il primo quesito, un *response items*, porta a una riflessione di tipo morale relativa al testo, senza condizionare il processo inferenziale dello studente. Similmente, la terza richiesta, stimola il pensiero critico del soggetto ma si allontana dal testo, diventando generica: non si discosta il secondo input che, sebbene escluso dall'analisi in quanto domanda implicita, rispecchia il focus dell'attività di produzione relativa a tematiche attuali non socialmente e culturalmente marcate dal contesto geopolitico portoghese.

Gli esempi seguenti (p. 20), invece riportano una domanda letterale (1), la cui risposta si palesa nel testo; una seconda (2), di alto livello inferenziale che ammette una risposta inferita su una possibile causa per tale evento o situazione e, infine, una terza (3), extra-testuale, che continua a interagire con il processo inferenziale e di espressione personale del lettore.

- (1) *Quais eram as intenções na celebração do 10 de junho?*  
(Quali erano le intenzioni delle celebrazioni del 10 giugno?)
- (2) *Porque é que a língua do tradutor era “amarga para uns e doce para outros”?*  
(Perché la lingua del traduttore era “amara per alcuni e dolce per altri”?)
- (3) *O contexto pode justificar uma tradução infiel. Concorda ou discorda?*  
(Il contesto può giustificare una traduzione infedele. Concordi o discordi?)

L'analisi di *Histórias de bolso* mette in evidenza un distinto approccio verso le attività di lettura, divergente rispetto a quello notato nel resto del corpus. Notiamo infatti una diminuzione delle domande di riconoscimento visivo di singoli elementi o relazioni che, gradualmente, lasciano il posto a quesiti innescenti processi inferenziali di alta qualità. È altresì vero che i manuali più recenti separano in distinti esercizi gli input letterali da quelli inferenziali, collocando i primi in attività chiuse (vero/falso e scelta multipla) che la nostra analisi non ha preso in esame. Proponiamo ora il grafico (Grafico 5) dell'analisi.

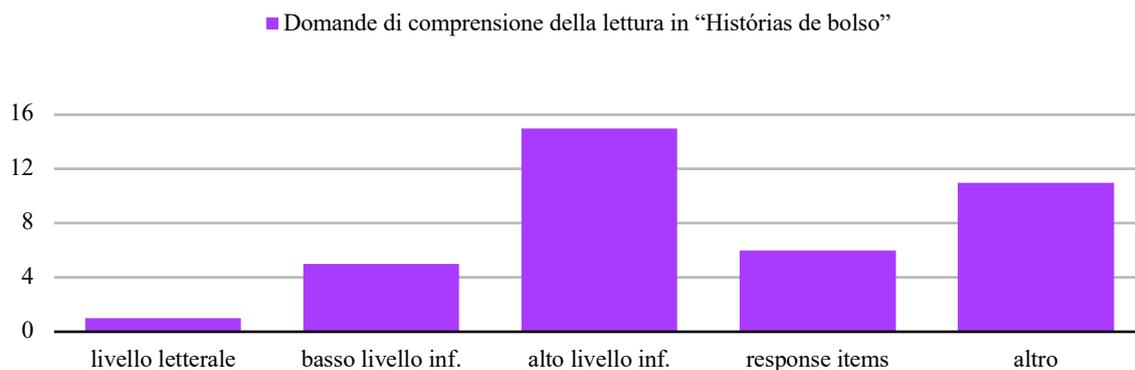


Grafico 5

Grafico a barre che rappresenta sull'ordinata la somma del numero di quesiti per ogni tipologia riportata sull'ascissa.

*Português em foco 4* (2019) è l'ultimo volume della collana iniziata nel 2015 dalla casa editrice LIDEL: contiene 12 unità ricche di contenuti sociopragmatici<sup>28</sup> relativi alla cultura, agli usi e ai costumi portoghesi, dando spazio ad alcuni autori della letteratura lusofona. Ogni unità è equilibrata nelle sue parti: le cinque competenze linguistiche del QECR sono presenti in ugual misura e le regole grammaticali sono espone in modo chiaro e conciso, per mezzo di tabelle e schemi. Si noti anche una presenza notevole ma mai eccessiva di illustrazioni e foto, che permettono al lettore di inferire e trarre informazioni, collaborando alla formazione del significato implicito del testo o dell'esercizio. Il manuale nella sua interezza contiene 63 testi di cui la metà mirati alla comprensione della lettura. Non tutti però riportano domande aperte: di fatto, a undici brani sono associate attività di comprensione semantica o rilevamento di relazioni semantiche che, per tale motivo, sono stati esclusi dall'analisi. Altri input e domande non incluse in questo studio operano a livello del significato di frasi o espressioni; sebbene il lettore per rispondere a tali esercizi debba attivare un processo inferenziale che lo porta a riflettere sul testo e in funzione del testo, questi prevedono soltanto il recupero della conoscenza lessicale e grammaticale della lingua. Altre domande invece entrano a far parte della tipologia di alto livello inferenziale perché non si limitano al mero atto traduttivo, ma richiedono invece un'interpretazione di tipo inferenziale.

Le domande di livello letterale o di basso livello inferenziale delle attività di lettura di *Português em foco 4* raggiungono, rispettivamente, quota 23 e 18; a seguire, solo 12 sono i quesiti di alto livello inferenziale e soltanto 8 i *response items*. Come osservato nei due manuali precedenti, anche in questo caso, sebbene in percentuale molto ridotta, compaiono input legati

<sup>28</sup> Come prevedibile per un livello avanzato, il manuale investe molto sulle espressioni idiomatiche e sui proverbi. Anche gli altri manuali di uguale livello presentano tale focus.

all'elaborazione di opinioni relativi a temi attuali ma dissociati dal testo specifico. Vediamo due esempi di attività:

- (1) *Identifique as quatro fases da imigração em Angola.*  
(Identifica le quattro fasi dell'immigrazione in Angola.)
- (2) *No início do texto, o autor usa os verbos exportar e importar. Qual sentido pretende o autor dar a estes verbos?*  
(All'inizio del testo l'autore usa i verbi esportare e importare. Quale significato vuole dare a questi verbi?)
- (3) *De acordo com o texto, em 1974, Angola passou a exportar outros "produtos". A que produtos se refere o texto?*  
(Secondo il testo, nel 1974 l'Angola iniziò a esportare altri "prodotti". A quali prodotti si riferisce il testo )
- (4) *De acordo com o texto, atualmente quem está a regressar a Angola?*  
(Secondo il testo, ai giorni d'oggi chi sta ritornando in Angola?)
- (5) *Interprete as palavras do autor na frase "...vem também muito Chico Esperto a tentar aldrabar o patricio, já não com missangas, mas com projetos de obras faraónicas".*  
(Interpreta le parole dell'autore nella frase: "...vengono anche molti furbetti a cercare di fregare il riccone, non più con braccialetti di perline, ma con progetti di cantieri faraonici".)
- (6) *Para o autor, Angola é, decididamente, um país de imigração. Na perspectiva do autor, isso é positivo ou negativo? Justifique com excertos do texto.*  
(Secondo l'autore, l'Angola è decisamente un paese di immigrazione. Dal punto di vista dell'autore, è positivo o negativo? Giustifica con brani del testo.)
- (7) *Segundo o autor, que tipo de mão de obra entra em Angola? Dê exemplos do texto.*  
(Secondo l'autore, che tipo di mano d'opera entra in Angola? Fornisci esempi dal testo.)
- (8) *No final do texto, o autor apresenta a sua perspectiva relativamente ao modo como a imigração deve ser encarada no seu país. Faça referência a essa ideia defendida pelo autor e diga se concorda ou não com ele.*  
(Alla fine del testo, l'autore presenta il suo punto di vista su come dovrebbe essere affrontata l'immigrazione nel suo paese. Fai dei riferimenti a questa idea portata avanti dall'autore e di se concordi o meno con lui.)

L'attività presentata nelle pagine 127-128 si compone di tutte e quattro le tipologie di domande. Come appare evidente la prima e l'ultima sono domande implicite, perciò non rientrano nel conteggio: è comunque possibile ricondurle a delle categorie, ovvero, la prima è di livello letterale e l'ultimo un *response item*. Anche il quesito 6 appartiene a tale tipologia, in quanto stimola il lettore a elaborare un giudizio sulle posizioni esplicite dell'autore; ciò non permetterebbe però la genesi di un pensiero personale e autentico dell'apprendente, limitato dal dover giustificare la sua risposta in base alle

informazioni del testo. Similmente, i quesiti 3 e 4 di livello letterale e il 7 di basso livello inferenziale presentano tale rimando, ridondante, al brano, attraverso le formule *de acordo com o texto* o *dê exemplos do texto*. Infine, le domande 2 e 5 sono di alto livello inferenziale, basate sul processo di formazione di ipotesi inferite dalla lettura. Passiamo alla proposta delle pagine 144-145:

- (1) *Por que motivo se afirma que é praticamente impossível traçar com exatidão a biografia de Luís Vaz de Camões? Justifique a sua resposta fazendo referência ao Texto B.*

(Per quale motivo si afferma che è praticamente impossibile delineare con esattezza la biografia di Luís Vaz de Camões? Giustifica la tua risposta facendo riferimento al Testo B.)

- (2) *Identifique expressões do Texto B que indiquem incerteza relativamente ao que está a ser relatado.*

(Identifica espressioni del Testo B che indichino incertezza rispetto a ciò di cui si parla.)

- (3) *Caracterize a família de Luís Vaz de Camões.*

(Descrivi la famiglia di Luís Vaz de Camões.)

- (4) *De acordo com o Texto B, por que motivo Camões foi desterrado para Constância?*

(Secondo il Testo B, per quale motivo Camões è stato esiliato a Constância?)

- (5) *Por que motivo se diz que Camões não terá sido muito feliz na sua passagem pela Ásia? Justifique a sua resposta fazendo referência ao Texto B.*

(Per quale motivo si dice che Camões non fu molto felice nel suo viaggio in Asia? Giustifica la tua risposta facendo riferimento al Testo B.)

- (6) *O que podemos dizer sobre os últimos anos de vida de Camões?*

(Cosa possiamo dire degli ultimi anni di vita di Camões?)

- (7) *Por que motivo ainda hoje celebramos o dia 10 de junho em Portugal e nas comunidades lusófonas espalhadas pelo mundo?*

(Per quale motivo ancora oggi festeggiamo il 10 giugno in Portogallo e nelle comunità lusofone sparse per il mondo?)

- (8) *Em Macau, ainda hoje se celebra o dia 10 de junho. Fale um pouco sobre esta e outras festividades e de que modo contribuem para a promoção da língua portuguesa.*

(A Macau ancora oggi si festeggia la ricorrenza del 10 giugno. Parla un po' di questa e di altre festività e del modo in cui contribuiscono alla divulgazione della lingua portoghese.)

Anche in questa attività si ritrovano input (8) e domande implicite che possono essere categorizzate come di livello letterale (2, 3), così come i quesiti 5 e 6. La domanda 7 è l'unica di alto livello inferenziale mentre le altre (1 e 4)

appartengono alla categoria di basso livello inferenziale: si noti il continuo e ridondante rimando al testo. Esponiamo infine l'ultimo grafico (Grafico 6).

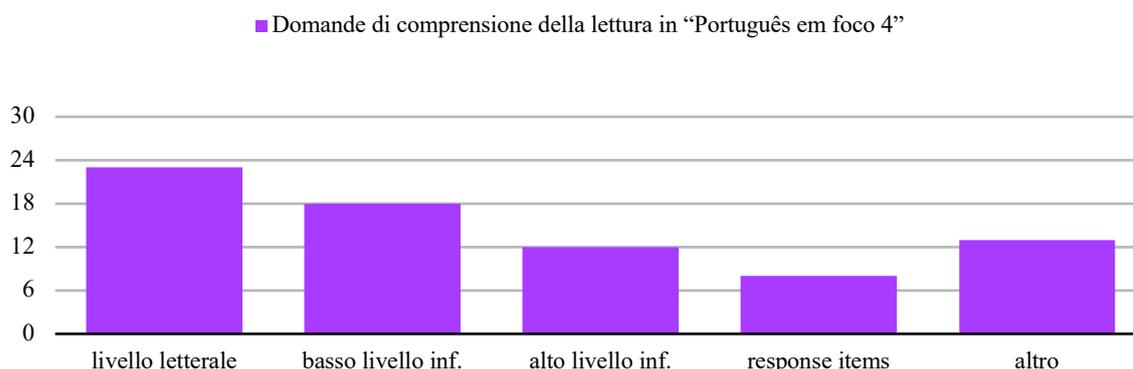


Grafico 6

Grafico a barre che rappresenta sull'ordinata la somma del numero di quesiti per ogni tipologia riportata sull'ascissa.

Sebbene *Português em foco 4* sia l'esemplare del corpus più recente, non prosegue il *continuum* evolutivo delle attività di lettura che abbiamo potuto osservare per gli altri manuali, e, a differenza di *Brasil intercultural* e *Histórias de bolso*, la sua creazione pare non considerare sufficientemente l'impatto educativo delle inferenze. Di fatto, questo materiale cerca un equilibrio tra le varie tipologie di testi e attività, pur mostrando una leggera predominanza di quesiti che agiscono sul piano superficiale. I continui rimandi al testo e i diversi input mirati al vocabolario non fanno altro che consolidare la tesi secondo cui le attività di lettura del manuale sono state elaborate come strumento di potenziamento di aspetti grammaticali e lessicali della lingua e, solo in un secondo momento, come mezzo di azione per stabilire una lettura interattiva tra testo e lettore.

## 5. Conclusioni

Come rivelano i dati, non esisterebbe, nell'asse diacronico di questo ristretto corpus, uno sviluppo omogeneo e condiviso delle attività di lettura propenso all'incremento di input di alto livello inferenziale e di *response items*, ovvero verso una lettura più profonda rispetto alla semplice comprensione letterale del testo. Sebbene alcuni manuali riportino un numero maggiore di proposte didattiche che attivano processi inferenziali rispetto a quelle di livello letterale o quasi,<sup>29</sup> altre continuano a fossilizzarsi sul riconoscimento visivo e meccanico delle informazioni superficiali racchiuse nei testi: in questi casi, il ruolo che l'apprendente assume è di soggetto passivo, incaricato soltanto di

<sup>29</sup> Come riportato, quest'ultime, in alcuni casi, fungono da input per domande inferenziali.

riprodurre i significati generati dalla lettura. Quando vengono presentate domande che attivano processi cognitivi superiori alla mera individuazione di elementi visibili nel testo, esse non sempre guidano lo studente nel processo inferenziale e non tengono conto delle sue conoscenze pregresse. Il testo è percepito dunque come un prodotto di cui il lettore deve coglierne il significato superficiale.

Lo scarto temporale fisiologico tra ricerca scientifica e produzione di materiali didattici aggiornati è uno dei fattori che spiegherebbe, come nel caso di questo specifico corpus, un'organizzazione dell'insegnamento della lettura come processo che mira, solo in parte, allo sviluppo delle competenze inferenziali. È di fatto opportuno rilevare la distanza e la saltuaria interazione tra mondo accademico e quello dell'editoria: i libri didattici consultati operano sulla lettura in modo totalmente, o parzialmente, asistemato, nonostante le ricerche abbiano dimostrato che è possibile sistematizzare e organizzare didatticamente le proposte in modo da essere loro stesse materia di studio. Il libro di testo cerca quindi il controllo e il condizionamento sul lettore e continua a essere una guida di processi cognitivi passivi e non promotore di comportamenti che elevano lo studente al ruolo di soggetto attivo, capace di interagire con il testo e con le sue conoscenze pregresse, specialmente a un livello linguistico avanzato.

In conclusione, l'analisi, sebbene circoscritta a un piccolo corpus, ha messo in luce l'esigenza di modificare gli obiettivi delle domande di lettura affinché lo studente possa riflettere sul testo e rispondere ai suoi quesiti, e per mezzo del testo stesso giustificare le proprie inferenze. A questo proposito, anche la visione del libro didattico deve essere ripensata e le sue finalità ristrutturare nell'ottica di attività di lettura che tengano conto delle inferenze generate dagli studenti. Pertanto, è fondamentale riaffermare il ruolo centrale del processo inferenziale per la comprensione di testi, dentro e fuori il contesto di apprendimento, poiché l'inferenza permette al lettore di attribuire un significato, evocando informazioni che devono essere aggiunte a quelle fornite sulla superficie testuale: in altre parole, fare inferenze genera una lettura interattiva, la quale permette al soggetto attivo di completare sia a livello morfologico, sintattico, semantico e pragmatico, il messaggio globale del testo.

I futuri svolgimenti di questa ricerca cercheranno di osservare la relazione tra i processi inferenziali e le tipologie testuali, includendo i relativi quesiti di comprensione. Secondo Quesada *et al.* (2021, p. 7), l'elaborazione delle inferenze è dipesa anche dalla tipologia di testo<sup>30</sup> e dal grado di familiarità

<sup>30</sup>Dell'Isola (2004) ha realizzato uno studio sulla comprensione del testo narrativo attraverso domande che richiedevano risposte visibili nel testo e quesiti inferenziali, dimostrando che, nonostante statisticamente non ci fosse una differenza significativa tra le due tipologie di risposte, si riscontrava una maggiore divergenza nelle *performance* di comprensione degli studenti che hanno risposto alle domande inferenziali.

che il lettore possiede con essa, cioè con le sue esperienze pregresse relative alle peculiarità contestuali e alle piste interpretative che una categoria testuale offre. Di fatto, osservando il nostro corpus e riconoscendo una selezione minuziosa di testi autentici e completi da parte degli autori, non è stata rilevata una differenziazione saliente tra le tipologie di domande esposte. I quesiti sono presentati allo stesso modo, fattore che impedisce all'apprendente di riconoscere quando un input presuppone per il suo svolgimento un processo inferenziale, o il recupero mediante la memoria visiva di informazioni manifeste nel testo.

**Bionota:** Matteo Migliorelli è Dottore di Ricerca in Filologia, Letteratura e Linguistica (Settore disciplinare L-LIN/09). È titolare di assegno di ricerca all'interno del progetto *LEXECON. The Economic Teacher: A transnational and diachronic study of treatises and textbooks of economics (18th to 20th century). Intra- and interlingual corpus-driven and corpusbased analysis with a focus on lexicon and argumentation: analysis of Portuguese, Spanish and French texts* presso il Dipartimento di Economia e Management dell'Università di Pisa. Nella stessa istituzione, al Dipartimento di Filologia, Linguistica e Letteratura, svolge incarichi di docenza a contratto di Lingua e Traduzione Portoghese e Brasiliana. Le sue ricerche esplorano vari campi filologici e linguistici del portoghese, dalla didattica alla grammaticografia, dalla linguistica missionaria alla lessicografia. Collabora al progetto *Glossário Terminológico da COVID-19* delle Università di Brasilia e Pisa, è socio sostenitore dell' AISPEB e fa parte del comitato editoriale della collana *Atlântica* della Pisa University Press.

**Recapito autore:** [matteo.migliorelli@ec.unipi.it](mailto:matteo.migliorelli@ec.unipi.it)

## Bibliografia

- Applegate M.D., Quinn K.B. e Applegate A.J. 2002, *Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories*, in “The Reading Teacher” 56 [2], pp. 174-180.
- Applegate M.D., Quinn K.B. e Applegate A.J. 2006, *Profiles in comprehension*, in “The Reading Teacher” 60 [1], pp. 48-57. <https://doi.org/10.1598/RT.60.1.5>
- Dell’Isola R.L.P. 2001, *Leitura: inferências e contexto sociocultural*, Formato, Belo Horizonte.
- Dell’Isola R.L.P. 2004, *Os roteiros para estudo de texto e as habilidades de compreensão textual*, in “Revista Educação e Tecnologia” 9 [2], pp. 33-40.
- Escudero Domínguez I. 2010. *Las inferenciales en la comprensión lectora. Una ventana hacia los procesos cognitivos en segunda lenguas*, in “Revista Nebrija de Lingüística Aplica a la Enseñanza de Segundas Lenguas” 4 [7], pp. 6-32. <https://doi.org/10.26378/rnlael47127>
- Fulgêncio L. e Liberato Y. 1996, *A leitura na escola*, Contexto, São Paulo.
- Marcuschi L.A. 1996, *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?*, in “Aberto” 16[69], pp. 64-82.
- Marcuschi L.A. 2009, *Leitura como um processo inferencial num universo cultural-cognitivo*, in Barzotto V.H. (ed.), *Estado de Leitura 2ª ed.*, Editora Mercado de Letras, Campinas, pp. 95-124.
- Oakhill J. e Garnham A. 1988, *Becoming a skilled reader*, Blackwell, Oxford.
- Perfetti C.A., Landi N. e Oakhill J., 2005, *The Acquisition of Reading Comprehension Skill*, in Snowling M.J. e Hulme C. (eds.), “The science of reading: A handbook” Blackwell Publishing, Oxford, pp. 227–247. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>.
- Perini M. 2005, *A leitura funcional e a dupla função do texto didático*, in Zilberman R. e Silva C. (eds.), *Leitura e perspectivas interdisciplinares 5ª ed.*, Ática, São Paulo, pp. 78-86.
- Quesada L.H, Simón Y.V. e Cathcart M.C. 2021, *La estrategia de inferencia en la comprensión lectora. Estudio exploratorio en el contexto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, in “Educação & Formação” 6 [3], pp. 1-21.
- Rumelhart D.E. e Ortony A. 1977, *The representation of knowledge in memory*, in Andersen R.C., Spiro J.R. e Montague W.E. (eds.), *Schooling and the Acquisition of knowledge*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, pp. 99-135.
- Rumelhart D.E. 1980, *Schemata: the building blocks of cognition*, in Spiro R., Bruce B. e Brewer W. (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 33-58.
- Smith F. 2004, *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, 4ª ed., Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Vargas D.S. 2012, *O plano inferencial em atividades escolares de leitura: o livro didático em questão*, in “Revista Intercâmbio” XXV, pp. 126-152.

## Materiali didattici

- Bizon A.C. e Fontão E. 2017, *Estação Brasil: português para estrangeiros*, 2ªed., Átomo, Campinas.
- Coimbra I. e Coimbra O.M. 2012, *Gramática ativa 2*, LIDEL, Lisboa.
- Coimbra I. e Coimbra O.M. 2017, *Novo português sem fronteiras 2*, LIDEL, Lisboa.
- Dias A. e Frota S. 2021, *Nota 10*, LIDEL, Lisboa.
- Fernandes R.G.R., Ferreira T.L.S.B e Ramos V.L, 2008, *Muito prazer: fale o português do Brasil*, DISAL, Barueri.
- Ferraz A. e Pinheiro I.M. 2020, *Samba! Curso de língua portuguesa para estrangeiros*, Autêntica Editora, Belo Horizonte.
- Ferreira A.M.B. 2022, *Na crista da onda 4*, LIDEL, Lisboa.
- Ferreira A.M.B. e Bayan H.J. 2012, *Na onda do português 3*, LIDEL, Lisboa.
- Kuzka R. e Pascoal J.L. 2016, *Passaporte para português 2*, LIDEL, Lisboa.
- Lemos H. 2013, *Dialogar em português*, LIDEL, Lisboa.
- Lima E.E.O.F. e Iunes, S.A. 2000, *Falar...Ler...Escrever...Português. Um curso para estrangeiros*, EPU, São Paulo.
- Lima E.E.O.F. et al 2016, *Nova avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros*, EPU, São Paulo.
- Malcata H. 2003, *Português ao vivo. Textos e exercícios: nível 3*, LIDEL, Lisboa.
- Malcata H. 2014, *Português atual 3*, LIDEL, Lisboa.
- Malcata H. 2016, *Hoje em dia...*, LIDEL, Lisboa.
- Manole V. 2019, *Português económico: manual para alunos de PLE. Nível C1*, editura universității din București, Bucarest.
- Oliveira C. e Coelho L. 2007, *Aprender português 3*, Texto Editores, Lisboa.
- Oliveira C. e Coelho L. 2007, *Gramática aplicada: português para estrangeiros. Níveis B2 e C1*, Texto Editores, Lisboa.
- Oliveira E.A.V., 2019, *Português para estrangeiros*, Opção, São Paulo.
- Pascoal J.L. e Oliveira T.B. 2012, *Exames de português B2 preparação e modelos*, LIDEL: Coleção EPFOL-Série SEIA, Lisboa.
- Pascoal J.L. e Oliveira T.B. 2013, *Exames de português CAPLE-UL*, LIDEL: Coleção EPFOL-Série SEIA, Lisboa.
- Pina M.G.G e Gori B. 2010, *E agora em português. Nível 2*, Loffredo Editore, Casoria.
- Rosa L.M. 2011, *Vamos lá começar. Níveis Intermédio e Avançado*, 2ª edição, LIDEL, Lisboa.
- Schrägler I. e Mendes M.P. 2019, *Mão na massa - Preparatório para o exame Celpe-Bras*, Editorial Casa Do Brasil, Buenos Aires.
- Sena-Lino P e Boléo M.J.M. 2020, *Cidades do mar - Nível B2*, Porto Editora, Porto.
- Silva N.G.A, Tomaiolo L.G., Rocha N.A., Matos C.T.L. e Ferreira S.T.C. 2021, *Tirando de letra português brasileiro para estrangeiros*, Letraria, Araraquara.
- Tavares A. 2014, *Português XXI 3*, LIDEL, Lisboa.
- Ventura H. e Salimov P. 2015, *Português outra vez. QECR Níveis C1/C2*, LIDEL, Lisboa.

## Corpus

Coelho L. e Oliveira C. 2019, *Português em foco 4*, LIDEL, Lisboa.

Duarte G. 2016, *Histórias de bolso*. LIDEL, Lisboa.

Lima E.E.O.F. e Iunes S.A. 2005, *Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiro*, EPU, São Paulo.

Monteiro F.H.J. e Zagalo P.F.J. 2002, *Português para todos 4*, Luso Española de Ediciones, Salamanca.

Schrägle I. e Mendes M.P. 2014, *Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo avançado - Níveis 5 e 6*, Casa do Brasil, Buenos Aires.

Tavares A. e Malcata H. 2004, *A actualidade em português*, LIDEL, Lisboa.