

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



**Habilidade e Estratégia de Leitura em
Português como Língua Estrangeira**

Sui Jiajia

Tese orientada pela Prof.^a Doutora Catarina Isabel Sousa
Gaspar, especialmente elaborada para a obtenção do grau de
Mestre em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda

2019

Agradecimentos

Gostaria de apresentar meu sincero agradecimento, em primeiro lugar, à minha professora doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar, que me acompanhou ao longo da escrita da presente tese com tanta paciência e confiança. Ao mesmo tempo, agradeço muito as suas sugestões preciosas, a sua disponibilidade, também os seus conhecimentos e sabedoria. Mesmo que seja sua aluna, trata-me sempre como uma amiga, trocando ideias e indicando-me caminho certo. Assim criamos uma amizade profunda durante o processo da criação e elaboração do projeto.

À Direção do Curso de Mestrado em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda que me ofereceu uma oportunidade valiosa de frequentar este curso privilegiado da Universidade de Lisboa, adquiri, por isso, tantos conhecimentos acadêmicos.

Ao grupo docente do Curso de Mestrado pelo ensinamento profissional e apoios firmes no meu percurso de aprendizagem.

Aos meus colegas do curso de mestrado pela ajuda e amizade, e convivemos com harmonia e felicidade na vida acadêmica.

Aos meus pais, e meu namorado por sempre confiarem em mim e me compreenderem. Sou muito sortuda por ter vossos amores imutáveis e companheirismo espiritual.

A todos que me ajudaram ao longo da colaboração e elaboração da tese, o meu agradecimento sincero.

Resumo

Com o desenvolvimento do curso de PLE em todo o mundo, a necessidade de promoção e dinamização da leitura em PLE tem sido cada vez mais reconhecida em diferentes áreas que se estendem da literatura ao mundo profissional e laboral. Neste âmbito, é crucial e notável investigar a competência de leitura a fim de se entender melhor quais as estratégias que os falantes de outras línguas maternas desenvolvem para se tornarem mais eficientes na leitura em língua portuguesa.

Tendo como objetivo satisfazer esta necessidade dos aprendentes de PLE, o presente trabalho pretende analisar as habilidades e estratégias de leitura em PLE, de forma prática, com uma reflexão teórica, explicações e exemplos explícitos. A dissertação está organizada em duas partes que são teoria e prática; a parte teórica concentra-se na análise de leitura em PLE, motivação de leitura, aspetos linguísticos do processamento de leitura em LE, modelos de leitura em LE, função da emoção de leitura em LE e habilidade de leitura em LE; no que diz respeito à parte prática, após reflexões sobre a escala global do QECR e a atualidade de leitura de língua portuguesa na China, investigam-se as estratégias de leitura em PLE através de exemplos de tarefas que são o foco do presente trabalho. Os resultados desta investigação visam oferecer instrumentos de auxílio úteis aos aprendentes de PLE no âmbito de leitura, nomeadamente no desenvolvimento de estratégias eficazes que lhes permitam desenvolver esta competência.

Palavras-chave: Leitura; Português Língua Estrangeira; estratégias; competências.

Abstract

With the development of the PFL course all over the world, the need for promotion and dynamism of reading in PFL has been increasingly recognized in different areas that extend from literature to the professional and working world. In this context, it is crucial and remarkable to investigate reading competence in order to better understand the strategies developed by speakers of other mother tongues in order to become more efficient at reading in Portuguese.

Aiming to satisfy this need of PFL learners, this paper intends to analyze the PFL reading skills and strategies in a practical way, with a theoretical reflection, explanations and explicit examples. The dissertation is organized in two parts that are theory and practice; The theoretical part focuses on the analysis of PFL reading, reading motivation, linguistic aspects of FL reading processing, FL reading models, function of FL reading emotion and FL reading ability; Regarding the practical part, after reflections on the global scale of the CEFR and the actuality of Portuguese language reading in China, the strategies for reading in PFL are investigated through examples of tasks that are the focus of the present thesis. The results of this research aim to provide useful tools of assistance to the PFL learners in domain of reading, in particular in the development of effective strategies to permit them to develop this competence.

Keywords: Reading; Portuguese as Foreign Language; strategies; skills.

Lista de Abreviaturas

LE Língua Estrangeira	
L2 Língua Segunda	
PLE Português Língua Estrangeira	
PL2 Português Língua Segunda	
QEQR Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação	

Lista de Tabelas

Tabela 1 Processamento de Informação.....	38
Tabela 2 Níveis Comuns de Referência: Escala Global (2001).....	66
Tabela 3 Níveis Comuns de Referência: Escala Global (2018).....	70
Tabela 4 Macro-functional Basis of CEFR Categories for Communicative Language Activities (Conselho da Europa 2018, p. 30).....	71
Tabela 5 Institutos chineses de ensino superior que estabeleceram o curso de licenciatura de PLE.....	72
Tabela 6 Informações Associadas ao Número do Texto.....	96
Tabela 7 Discussão em Grupo sobre Consequências Negativas do Consumo Exagerado e Vantagens do Consumo Sustentável.....	100
Tabela 8 Avaliação Pessoal.....	101
Tabela 9 Avaliação do Grupo.....	102

Lista de Figuras

Figura 1 Representação Fonológica (e Atualizações Fonéticas) dos Segmentos /f/ e /ʒ/, em Posição de Coda e Seguidos de Consoante.....	34
Figura 2 Introdução à Macroeconomia (Cynthia, K., e António, C., 2004).....	79
Figura 3 Entrada do Carvão em Leilão renderá R\$ 16 Bilhões (Rafael, V., 2013).....	80
Figura 4 Relação Entre China e EUA Melhora Após Negociações, Diz Ministério Chinês (EFE, 2019).....	82

Lista de Abreviaturas	5
Lista de Tabelas	5
Lista de Figuras	5
Introdução	9
1. Leitura	12
1.1 Contextualização	12
1.2 Leitura em PLE e a importância dela	15
1.3 Motivação de leitura	19
1.4 Motivação da leitura digital	29
1.5 Aspectos linguísticos do processamento da leitura em LE	33
1.6 Três modelos de leitura em LE	39
1.7. Teoria de esquema e as relações inseparáveis com modelos de leitura em LE.	44
1.8 Função e importância da emoção de leitura em LE	46
2. Compreensão de leitura em LE	51
2.1 Enquadramento comum sobre a compreensão de leitura em LE	51
2.2 Habilidade de leitura e o seu aperfeiçoamento	54
3. Reflexões relacionadas com a leitura: o QECR	66
3.1 Reflexões sobre a atualidade da leitura em língua portuguesa na China	72
4. Estratégias de leitura de LE e língua portuguesa	75
4.1 Importância da estratégia de leitura	75
4.2 Leitura positiva em vez de passiva	76
4.2.1 Prática de leitura positiva e exemplo	78
4.3 Compreensão do significado de palavras através do contexto	84
4.3.1 Papel indispensável do contexto	84
4.3.2 Inferência pelo contexto	85

4.4 Seleção do texto adequado	89
4.4.1 Importância da seleção dos textos apropriados	89
4.4.2 Princípios de seleção de textos apropriados	89
4.5 Estratégia de domínio do conteúdo e estilo de texto	90
4.5.1 Enquadramento comum	90
4.5.2 Tipos de texto principais e exemplos de tratamento	92
4.6 Leitura de cooperação e discussão	97
4.6.1 Conceito da leitura de cooperação e passos de desenvolvimento	97
4.6.2 Exemplo das reflexões e avaliações sobre o efeito de leitura	98
4.7 Enriquecimento dos conhecimentos prévios e treino da estratégia de esquema contextual	102
4.7.1 Importância do enriquecimento dos conhecimentos prévios e relação com esquema contextual	103
4.7.2 Exemplo do esquema contextual	105
4.8 Utilização de meios eletrônicos	111
Conclusão	114
Referência Bibliográficas	117

Introdução

Para a maioria dos aprendentes de língua portuguesa, a leitura desempenha o papel muito importante para aperfeiçoar a proficiência da língua, porque faz parte das quatro competências ou habilidades de aprendizagem do português que são oralidade, leitura, escrita e audição. Desde a introdução do ensino da língua portuguesa na China na década 60 do século passado, a leitura tem sido considerada em conjunto com as restantes habilidades, no entanto, recentemente, com o crescimento e a consolidação do ensino de PLE na China, bem como com o sucesso de concursos de recitação e de declamação em língua portuguesa, tem-se dado cada vez mais atenção à criação de instrumentos específicos para o desenvolvimento das competências de leitura. A leitura em língua portuguesa funciona como um elemento chave para aumentar o nível de proficiência, também um precioso auxílio para os leitores ultrapassarem as barreiras culturais e linguísticas encontradas ao longo da prática de oralidade, da escrita e da audição.

São fundamentais estratégias eficazes de leitura na comunidade de aprendentes de PLE e a sua criação e estudo implicam o conhecimento dos aspetos linguísticos e psicolinguísticos envolvidos no ato de ler, assim como a adaptação da metodologia de leitura à realidade e às necessidades dos leitores de língua portuguesa.

A presente dissertação procura analisar e investigar aspetos teóricos relativos à leitura em língua portuguesa e propor estratégias eficientes para os aprendentes que são falantes

de outras línguas que não a portuguesa, com especial foco nos aprendentes chineses.

No presente trabalho, em primeiro lugar, trata-se da leitura em PLE e a sua importância. Ainda nesta primeira parte, analisam-se as implicações e propostas teóricas em relação à motivação para a leitura. Abordam-se vários fatores que influenciam diretamente e indiretamente a motivação para a leitura, em geral, e para a leitura digital em particular, incluindo a forma como a leitura é influenciada por fatores intrínsecos e extrínsecos.

Em segundo lugar, pretende-se analisar os aspetos linguísticos do processamento da leitura em LE a fim de se oferecer uma base teórica ao trabalho. Nesse âmbito, exploram-se modelos de leitura em LE que se relacionam com uma interpretação da leitura como forma de interpretação visual e psicológica de texto, incluindo o modelo de *top-down*, de *bottom-up* e interativo. As análises dos modelos serão depois consideradas como referências relevantes para a proposta prática de melhoria das habilidades de leitura em PLE, que se apresenta na última parte da dissertação.

Em terceiro lugar, como a emoção desempenha um papel crucial ao longo do processo da leitura em LE, este trabalho investiga também a forma como a emoção influencia a eficiência e o efeito da leitura.

Em quarto lugar, a dissertação visa explorar o mistério da habilidade de leitura e como é que ela pode ser aperfeiçoada. Nesta parte, oferece-se uma análise detalhada dos tipos de leitura eficiente, em conjunto com exemplos concretos, a fim de abordar em detalhe a utilização dos tipos de leitura.

Em quinto lugar, levando em consideração a atualidade e a importância da leitura em língua portuguesa na China, apresenta-se a escala global do QECR para a leitura, usando-a como um ponto de partida para gerar reflexões úteis em relação às competências de leitura dos aprendentes chineses. Pretende-se assim impulsionar o desenvolvimento da causa de leitura em língua portuguesa na China.

No final, analisam-se as estratégias de leitura em língua portuguesa através de exemplos concretos para elas serem aplicadas em futuras atividades de leitura dos aprendentes de PLE.

De modo geral, o presente trabalho concentra-se na habilidade e estratégias de leitura, envolvendo teoria e exemplos de práticas, a fim de oferecer referências pragmáticas e dar um contributo para a investigação sobre a leitura em PLE.

1. Leitura

Neste capítulo, abordam-se principalmente alguns aspetos linguísticos e psicolinguísticos relacionados com a leitura em LE. Analisam-se, de forma geral, quais são os fatores da motivação da leitura. É importante investigar profundamente os aspetos linguísticos do processamento da leitura em LE e para isso consideram-se três modelos essenciais de leitura em LE. Nesta parte, desenvolve-se também a teoria que se liga estreitamente aos modelos de leitura e, finalmente, será também analisada a função da emoção na leitura por se considerar que este é um aspecto relevante em todo o processo.

1.1 Contextualização

Na sociedade atual, a leitura é um dos meios mais importantes para obter conhecimentos. Existem vários tipos de leitura, por exemplo, a leitura pode ser de dois tipos: em voz alta e em silêncio. Ao mesmo tempo, de acordo com a velocidade, a leitura pode ser classificada em leitura rápida, normal e lenta. Diferente da classificação em velocidade, do ponto de vista do objetivo da leitura destacam-se quatro tipos de leitura, a saber: a leitura intensiva, rápida, *skimming* e extensiva. Além disso, de acordo com o nível de habilidades de leitura, existe a leitura de memorização, a de compreensão e a de criatividade. A fim de evitar a repetição de conteúdos, no próximo capítulo irá apresentar-

se em detalhe a definição de cada tipo de leitura.

Na aprendizagem de língua estrangeira, sem dúvida que a leitura é uma parte muito crucial. Para a maioria dos aprendentes, a leitura considera-se como a habilidade mais importante das quatro habilidades que são audição, conversação, leitura e escrita. De acordo com Dicionário Priberam da Língua Portuguesa¹ a leitura é a arte ou ato de ler, cuja origem vem do latim “*lectura*” que significa escolha, eleição e leitura. Segundo Richards & Schmidt (2002, p. 443) a leitura pode ser entendida como: “*1 perceiving a written text in order to understand its contents. This can be done silently (silent reading). The understanding that results is called reading comprehension. 2 Saying a written text aloud (oral reading). This can be done with or without an understanding of the contents.*”

Trata-se de uma ação linguística, que é considerada como um elemento muito importante e essencial para aprendizagem de línguas. Os linguistas fornecem descrições e explicações diferentes de acordo com as suas investigações e estudos, particularmente desde os anos 70, surgiu uma corrente de estudos que relacionam a psicologia com a leitura, baseando-se no processamento e estratégias cognitivas usadas durante o processo de leitura. De acordo com o texto científico “*Reading*” de Patricia e William (2010), a leitura é um processo cognitivo e recursos de conhecimentos, segundo William (2009). No entanto, basicamente vários destes autores acreditam que a leitura é o processo de identificação e decodificação da língua escrita. De acordo com o conceito de Kavanagh e

¹ Cf. <https://dicionario.priberam.org/Leitura> (consultado a 6.08.2019).

Mattingly (1972) no livro *Language by ear and by eye*, “a leitura basicamente é um tipo de atividade secundária, dependendo da consciência de cada leitor”, que envolve um processo de tratamento de muitas informações e a sua compreensão, por isso, os leitores são indivíduos ativos que conseguem fazer escolhas e tomar decisões durante a leitura e que ao mesmo tempo utilizam de forma automaticamente alguns métodos e estratégias eficientes para promover o processo de compreensão. Leitores e aprendentes variados diferem entre si em relação aos processos cognitivos e aos recursos e conhecimentos usados, pois estão a ler com objetivos distintos. Por exemplo, quando pesquisamos informações úteis e precisas geralmente procuramos palavras-chave para encontrar um fragmento de texto que contém o conteúdo desejado; já no caso de estarmos a assistir a televisão, prestamos mais atenção à informação para ver se temos interesse em continuar a ver; quando nós lemos um romance, um poema ou outro tipo de texto literário antes de dormir, normalmente, não memorizamos todos os pormenores, mas lembramos o enredo principal, as personagens e os conflitos; e se estamos a estudar um manual ou a fazer um exame, anotamo-nos sempre os pormenores, tentamos lembrar tudo, pensamos e refletimos de forma mais exaustiva, o que leva a que o processo de leitura se torne assim muito mais lento. Portanto, quando nós consideramos objetivos de leitura diferentes, mudamos a maneira como usamos os processos cognitivos e como fazemos uso dos nossos conhecimentos.

O processamento de leitura liga-se essencialmente à atividade visual, pelo que o grafema somente se transmite ao cérebro através dos olhos. No entanto, este processo é

mais complexo do que todas as pessoas imaginam. Em vez de apenas saber significados de palavras, o cérebro do ser humano desempenha um papel muito importante ao longo da leitura. O processamento de leitura assim é considerado como um processo cognitivo, no qual as informações que os olhos oferecem têm de ser integradas nos conhecimentos acumulados e armazenados no cérebro, produzindo depois a compreensão do texto que promove a atividade de leitura (Rodrigues, 2012).

Quanto ao conceito de competência literária, ele tem sofrido várias alterações ao longo dos tempos. Surgido da necessidade de estender à Poética o conceito de Chomsky de competência linguística, à adaptação de Bierwisch (1970), à definição de Dijk (1972), ao “sistema de regras literárias” (Moço, 2011: 41), hoje em dia, todo o campo acadêmico define o conceito de competência literária como o grau de conhecimentos que um indivíduo deve ter para poder ler um texto literário, sublinha Ceia (2010).

1.2 Leitura em PLE e a importância dela

Nas áreas de LM, LE e L2 existem duas teorias linguísticas importantes reconhecidas pela comunidade acadêmica que analisam as relações entre LM e LE: as hipóteses de interdependência linguística e de limite linguístico. Na prática, a primeira hipótese significa que há a viabilidade de realizar a transferência de habilidades em LM a LE, por isso, a maioria dos leitores competentes em LM também se empenham muito na leitura de L2 e LE, segundo Goodman (1973), Coady (1979) e Cummins (1979)

A segunda hipótese sublinha que os leitores precisam de chegar ao certo nível de LE se têm a vontade de realizar a transferência de habilidades de LM a L2 ou LE. Portanto, os aprendentes proficientes em LM não vão realizar da melhor forma a leitura em LE, a não ser que o nível de LE chegue ao nível mínimo linguístico, de acordo com Clarke (1978), Cummins (1991) e Cziko (1980).

De acordo com a investigação sobre a leitura em LE, Alderson (1984) concluiu que a habilidade de leitura em LM e o nível de LE têm o impacto bastante relevante na compreensão de LE, em especial, quando se trata de leitores menos competentes de LE.

Em estudos posteriores, tais como Perkins (1989), Bossers (1991 e 1992), Carrell (1991), Bernhardt e Kamil (1995), Brisbois (1995), Taillefer (1996), Lee e Schallert (1997), confirmou-se que as competências de leitura em L2/LM e a proficiência de L2/LE se consideram como os fatores essenciais de leitura em L2/LE, além de demonstrar que o contributo das competências de LM aumenta à medida que aumenta o nível de L2/LE. Em termos de componentes diferentes da classificação de nível L2/LE, tais como vocabulário, gramática, etc, há muitos autores deste campo que fazem investigações relacionadas com o contributo dos fatores para a leitura em L2/LE, como Bossers (1992) e Brisbois (1995).

Após ter conhecimento do conceito de leitura e competência literária, é essencial entender a leitura em língua estrangeira (LE). No caso de língua portuguesa, os leitores-alunos, cuja língua materna não é o português, têm mostrado mudanças de competências literárias, cognitivas, intelectuais desde o início da aprendizagem da leitura em língua

portuguesa. No entanto, eles são diferentes dos alunos de português como língua materna, uma vez que não partilham a mesma base de conhecimentos relativos à sociedade e à cultura dos alunos de PLM, nem possuem os mesmos recursos linguísticos. De uma forma geral, existem três diferenças principais que são: diferenças linguísticas e de processamento, diferenças individuais e experienciais e diferenças de fatores socioculturais e institucionais (Patricia e William, 2010). Apesar disso, existe uma exceção interessante, que é a dos imigrantes, por exemplo, a segunda geração dos imigrantes chineses em Lisboa é uma geração que tem um bom domínio do chinês e do português pelo que língua da família é chinês e a do dia-a-dia é português. Neste caso, eles conseguem naturalmente a vantagem linguística, não só partilhando mesmo contexto cultural e social com alunos portugueses, mas também tendo a base linguística como alunos chineses. Então, a maioria deles, de forma geral, consegue falar fluentemente, ler, escrever, e compreender duas línguas tão distintas. Ao ler o livro, o processamento usado por alunos imigrantes é semelhante ao dos alunos nativos.

Com o desenvolvimento dos cursos de PLE, cada vez mais estudantes prestam mais atenção e dão importância à aprendizagem e ao estudo do português, nomeadamente à leitura em PLE e, ao mesmo tempo, o grupo docente também tem considerado a leitura como uma das ferramentas e instrumentos mais eficientes e relevantes ao longo de ensino da língua portuguesa. A leitura em PLE já se tornou numa parte imprescindível, que contribui bastante para a compreensão da língua portuguesa e aumento das restantes competências. A leitura é um ato de mobilizar diversas competências a desenvolver e

também diferentes estratégias, também é considerada como a área acadêmica mais importante de formar a competência de PLE, para a maioria dos aprendentes, a leitura não é apenas o principal canal de *input* da PLE, do desenvolvimento tecnológico, notícias e ciências, mas também se trata da fonte que lhes permite ter acesso a referências relativas a recursos culturais da língua portuguesa. É evidente que a leitura contribui bastante para o aperfeiçoamento da competência linguística, mas também para o desenvolvimento da competência literária, lexical e intelectual através de treino de leitura.

A leitura em PLE tem uma função essencial e fundamental para os aprendentes; quando eles estão a aprender uma palavra ou ponto novo de gramática do português, é necessário que haja um contexto de conhecimento como suporte de aprendizagem além de compreender o significado e regras de uso no dicionário. Assim os alunos de PLE sabem qual é a situação ou contexto de uso, quer dizer, a leitura em PLE ensina de uma forma invisível aos aprendentes o uso correto da língua portuguesa e beneficia bastante a melhoria da proficiência linguística do leitor. Ao mesmo tempo, todo o uso de palavras tem de seguir o contexto, para que se entenda o que autor queria dizer através do contexto, e através da leitura os aprendentes conseguem aprender como utilizá-lo de forma certa. Ao longo do processo da aprendizagem, o treino de leitura é essencial e necessário para o bom desempenho e aquisição da competência linguística do PLE. Lendo, os leitores de PLE conseguem fazer este treino. O reconhecimento dos benefícios da leitura para o desenvolvimento das competências linguísticas, bem como o reconhecimento do seu papel motivador justificam o aparecimento nos últimos anos de livros especialmente

preparados para leitores que são aprendentes de PLE. A título de exemplo destaco a coleção de obras *Contos Com Nível* de Martins (2016) dos níveis A2 ao B2 já publicados, que permite alargar conhecimentos da história e da cultura, a par da realização de exercícios de compreensão, gramática e vocabulário ao longo da leitura.

1.3 Motivação de leitura

Em primeiro lugar, é necessário saber o que é motivação: normalmente é considerada como o fator que promove o começo, a direção, a intensidade e a continuidade de uma ação. Regularmente, ela tem o papel de estimular o indivíduo à concretização dos objetivos pessoais.

A motivação associada à leitura pode assim ser compreendida como o fator que promove o começo, a direção, a intensidade e a sua continuidade. O interesse e o encanto da leitura são, sem dúvida, o motor intrínseco que impelem o leitor a se desenvolver no caminho da leitura. De forma geral, a leitura oferece muitas vantagens físicas e espirituais, tais como, promover o amadurecimento do cérebro, aumentar a capacidade de anti-frustração e contribuir para a saúde psicológica e para a aprendizagem ao longo da vida. Uma vez que a leitura é uma ação cerebral e mental intensa, a motivação é considerada como o fator vital que afeta o resultado e tempo da leitura. Ela tem relação direta com o processo da leitura, sendo influenciada pelo objetivo da leitura, o nível da dificuldade do texto, o tempo dedicado na leitura e modo da leitura, entre outros aspetos. A forte

motivação depende muito da crença no sucesso da leitura, da habilidade de compreender o que se está a ler, do bom-humor e da dedicação que se lhe associa. Além disso, a compreensão e aumento da eficiência da leitura poderão ser incrementados quando o leitor tem conhecimento ou informações prévias sobre o contexto ligado ao texto. Além da questão da motivação, a leitura está também condicionada pelos problemas de velocidade e a exatidão.

Tendo em consideração a importância e vantagem da criação da motivação, o leitor deve saber como aumentar o interesse de leitura, pelo que ele é um dos fatores mais importantes e inicial, especialmente, para os leitores mais jovens e aprendentes de LE. Surge assim a questão sobre o aumento de interesse, o leitor pode começa pelos textos que mais lhe interessam e, com o passar do tempo, ele vai naturalmente experimentar o encanto da leitura, o que permitirá melhorar a sua capacidade de leitura, acumular conhecimentos e desenvolver estratégias com ela relacionadas, o que facilita o processo de leitura.

Tendo em consideração estes aspetos, um aprendente de LE deve fortalecer a sua motivação de leitura. Existe uma lógica muito interessante de leitura, isto é, quanto mais o leitor lê, mais ele sabe. Talvez a lógica seja simples e óbvia, no entanto, um grande número de aprendentes de LE ignora a importância de leitura. A motivação para a leitura pode ser de ordem muito variada, por exemplo, alguns leitores leem de forma regular e pessoal todos os dias, porque isso se que se considera como o hábito muito essencial para melhorar a habilidade de leitura. Produz-se assim uma ideia positiva do estudo de leitura.

No início, o leitor provavelmente não consegue concentrar-se e se sente forçado, neste caso, o leitor pode escolher textos sobre a vida cotidiana ou sobre temas interessantes, o que lhe dá um incentivo e encorajamento para construir autoconfiança na leitura. Com o passar do tempo, esta sensação de cansaço diminui e finalmente será substituída pela paixão e entusiasmo.

Há muitos fatores que influenciam a motivação de leitura que se compõem por lado individual e extrínseco, na verdade, o lado individual está relacionado com a idade, o gênero, os conhecimentos anteriores, os interesses, a identidade e as diferenças de personalidade, etc. Em relação ao lado extrínseco, inclui-se também o ambiente familiar e escolar.

O lado individual é afetado quer por fatores superficiais, quer por fatores de natureza mais profunda. Os fatores superficiais abrangem os elementos que mostram as informações demográficas, tais como o gênero, a idade e a identidade. Pelo contrário, os fatores mais profundos são de natureza mais psicológica e estão relacionados com as personalidades, as experiências e os conhecimentos, etc.

Dentro dos fatores superficiais, em relação ao fator de gênero existem opiniões diferentes. Por um lado, a motivação é afetada pelo gênero de leitores de acordo com os estudos e análises de Marinak & Gambrell (2010), McGeow (2012) e Azlina (2014), que consideram que, normalmente, a motivação feminina é mais alta do que masculina. Segundo os autores, as mulheres possuem uma atitude mais positiva, dão mais importância ao valor de leitura e mantêm mais curiosidade e interesse na leitura. Em

sentido oposto, alguns autores, entre eles Wigfield e Cambria (2012), defendem que a motivação da leitura não é influenciada pelo gênero de leitores, pois não existe diferença das habilidades, atitudes e objetivos de leitura entre leitores masculinos e femininos. No que diz respeito à idade do leitor, Unrau e Schlackman (2006) defendem que a motivação irá diminuindo com o aumento da idade, pelo que os leitores jovens se concentram mais e preferem os textos associados à carreira profissional e acadêmica do futuro. Ao meu ver, em comparação com os leitores masculinos, os femininos, de modo geral, possuem mais paciência e tolerância aos tópicos em que não têm interesse, além disso, a idade também influencia a motivação e seleção do tipo de textos que são lidos.

Dentro dos fatores profundos, as diferentes personalidades individuais, os conhecimentos e as experiências anteriores são fatores essenciais. De acordo com o inquérito realizado por Medford (2012), as personalidades das crianças influenciam a motivação intrínseca. Os fatores individuais desempenham o papel muito importante para o estudo de motivação da leitura, existindo uma ligação automática e recíproca entre os fatores individuais de leitura e o efeito de leitura, segundo a análise de Retelsdorf (2014). Além disso, as experiências e atividades anteriores afetam também a motivação de leitura. De acordo com o estudo de Elbro (2013), se as experiências e atividades de leitura têm relações muito próximas com o texto estudado, elas estimulam assim os interesses e curiosidades pelo texto e, como tal, fortalece-se a motivação intrínseca, melhoram-se as habilidades de compreensão de leitura e aumentam-se as capacidades de controle das atividades de leitura.

Os fatores extrínsecos concentram-se também no contexto familiar e escolar. A classe social da família, o ambiente cultural da família, o nível de escolaridade dos pais e expectativas dos pais fazem parte do fator familiar. Sublinha-se no estudo de Mistry (2008) que aspetos como *‘Socioeconomic status, parental investments and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households’*, o que leva a que os leitores vindos de classes sociais baixas nem sempre tenham o hábito de leitura bem formalizada e qualificada. De acordo com os dados analisados por Chiu (2015), os recursos culturais da família promovem o aumento do interesse de leitura e influenciam diretamente a motivação da leitura. Segundo Villiger (2012), as expectativas positivas e suportes psicológicos dos pais impulsionam bastante a criação da motivação de leitura dos filhos, além disso, os pais também compartilham com os filhos os livros que para eles são marcantes ou importantes, ou discutem os tópicos interessantes com os leitores jovens, o que se relaciona com a forte motivação dos filhos (Klauda, 2013). O ambiente familiar pode ser assim considerado como um fator importante na motivação individual para a leitura.

Em relação ao fator escolar, trata-se da cultura escolar, os recursos e os equipamentos educativos, bem como a participação e a dedicação do grupo docente, etc. Sem dúvida que a cultura escolar e a atmosfera de sala de aula desempenham papéis relevantes na motivação de leitura, pelo que a ação de leitura influencia de forma invisível as pessoas ao seu redor, portanto, é muito importante a criação de uma atmosfera positiva em torno da leitura em casa ou na escola, etc. De acordo com a investigação experimental de Joshua

(2012) - *'An examination of the effect of customized reading modules on diverse secondary students' reading comprehension and motivation'* - a qualidade dos equipamentos educativos também é considerada como um elemento relevante; por exemplo, o grupo de leitura com auxílio de computador mostrou maior motivação do que o grupo sem computador. O apoio dos professores e a participação dos colegas ou amigos nas atividades de leitura promovem o desenvolvimento da motivação da leitura automática. O mais importante é que o suporte e liderança positiva do grupo docente se liga estreitamente à motivação intrínseca de leitura dos adolescentes (Naeghel, 2014). Sendo o local de leitura dos aprendentes jovens, a instituição educativa também é um dos sítios mais importantes da vida enquanto estudantes, além de casa, por isso, o ambiente escolar relaciona-se também diretamente com a motivação para a leitura. Contudo que a instituição possua abundantes recursos educativos, a atmosfera cultural positiva e o suporte docente à leitura elevarão a motivação dos jovens e impulsionarão a atividade de leitura.

No que diz respeito aos fatores relacionados com o texto, consideram-se o conteúdo e o tipo do texto. Como demonstra a investigação de Piaw (2012), a motivação de leitura muda de acordo com o conteúdo e o gênero de texto, por exemplo, o texto humorístico pode aumentar a motivação dos aprendentes, especialmente a motivação intrínseca. De acordo com a estatística de Henschel (2014), os textos literários e expositivos têm contato direto com a motivação intrínseca, explicitamente o texto literário se liga às experiências, ao contrário, o texto expositivo não depende das experiências, por isso, o texto

interessante e vivo estimula a curiosidade e interesse dos leitores, na realização de atividades de leitura.

Dentro dos fatores de motivação, o elemento ambiental desempenha um papel muito importante. Como se viu acima os fatores escolar e familiar interferem à motivação de leitura segundo o resultado da investigação de Villiger (2014). Mencionado na análise de Yetian Gao (2015), os contextos social, familiar e escolar podem ser considerados como os elementos de contexto, influenciando a motivação de leitura dos estudantes universitários, além disso, a qualidade de equipamento e a velocidade de Internet fazem parte do fator de garantia condicional que se contacta com a tendência de leitura de recursos digitais. De forma geral, os estudos referidos mostram que a motivação individual de leitura é sempre afetada por vários fatores.

Em suma, as investigações sobre a motivação de leitura focam-se principalmente nos fatores de gênero, idade, ambiente escolar e familiar. O mais importante é que a motivação de leitura tem relação muito próxima com a atividade de leitura.

As habilidades de leitura incluem as habilidades de perceção, descodificação, memorização, compreensão e crítica; dentro das habilidades, pode considerar-se que a compreensão é central. Segundo o estudo de Proctor e Daley (2014), a motivação de leitura liga-se às habilidades de leitura e de síntese. A motivação intrínseca e habilidades influenciam-se reciprocamente, de acordo com o estudo de Xianjun Zhan e Min Hong (2012), a leitura em língua estrangeira é liderada pela motivação extrínseca, já McGeown (2012) defende que a motivação intrínseca depende mais das habilidades literárias do que

a motivação extrínseca.

As investigações sobre as relações entre as habilidades e motivações de leitura são basicamente divididas em dois pontos de vista: um primeiro que, de acordo com o estudo de Wigfield (2009), considera que não há diferenças multidimensionais de motivação de leitura entre os leitores mais capazes na leitura e os menos capazes, o que quer dizer, que os leitores com mais habilidades e os com menos habilidades têm mesmo interesse na leitura, dão mesma importância à leitura e acham útil a leitura. Além disso, os dois tipos de leitores possuem a mesma motivação extrínseca. Um segundo ponto de vista, conclui que a motivação de leitura varia de acordo com a diferença de habilidades de leitura (Logan, 2011) e que a motivação intrínseca pode prever o aumento das competências de compreensão dos leitores menos capazes em leitura, no entanto, não pode prever o aumento das habilidades dos leitores mais capazes. Um fenômeno recentemente muito comum é que os leitores menos capazes consideram a leitura como uma tarefa difícil e sentem mais ansiedade do que os leitores mais proficientes.

De forma geral, a motivação e habilidades de leitura influenciam-se; a motivação extrínseca é o fator principal e tem relação próxima com a competência de leitura, no entanto, a maioria dos estudos acha que a motivação intrínseca afeta mais a habilidade de leitura.

A leitura influencia diretamente o resultado da sua avaliação e, de um modo geral, elas relacionam-se positivamente, na medida em que a avaliação do nível da competência da leitura dá informação ao aprendente sobre as suas facilidades e dificuldades, o que

pode estimular mais motivação e entusiasmo no processo de aprendizagem da LE. Segundo Guthrie (2013), entre os fatores da motivação da leitura, a motivação intrínseca, a eficiência pessoal, o valor pessoal e o objetivo social têm uma relação positiva com os resultados alcançados na avaliação da leitura; no entanto, a dificuldade de compreensão, a desvalorização de leitura e os objetivos antissociais podem contribuir para uma má avaliação na leitura. De acordo com o inquérito de Yan Zou e Ran Wei (2009), a motivação dos universitários para a leitura em língua estrangeira tem uma relação positiva com as notas, ou seja, os aprendentes com motivação forte desempenham melhor e tiram nota mais alta do que os com motivação fraca. Através das pesquisas e análises, chega-se à conclusão de que alguns fatores têm a correlação positiva com as notas obtidas na leitura e outros têm a correlação negativa.

Basicamente, há dois pontos de vista principais acerca das relações recíprocas entre a motivação, ação, habilidade e efeito de leitura na comunidade acadêmica. Uma opinião é que a motivação influencia a atividade e gradualmente a avaliação na leitura, alinhando que existe a ligação mútua entre esses três elementos. No estudo de Schaffner (2013), revela-se que a motivação tem a função de liderar a atividade de leitura, o que prolonga o tempo de leitura e aumenta a frequência de leitura e finalmente melhora a eficiência de leitura. De fato, a motivação intrínseca tem maior efeito na nota e tempo de leitura que outros elementos, especialmente no caso de leitores universitários. Outros autores são a favor de que a motivação afeta a ação de leitura e depois tem um impacto na competência de leitura, sublinhando que existe a ligação mútua entre esses três elementos. A análise

de Linnenbrink-Garcia (2008) também prova a conclusão de que a motivação e a realização de tarefas de leitura e habilidades de leitura se relacionam. A motivação intrínseca está relacionada com a quantidade e extensão de leitura (Schiefele, 2013), e o leitor consegue automaticamente ajustar a relação entre a motivação intrínseca e as habilidades com o desenvolvimento e aprofundamento de atividade de leitura.

A motivação positiva de leitura funciona como um motor, estimulando o leitor a dedicar-se ao processo de leitura e desenvolvendo a competência de leitura, por outro, o aumento da competência promove a motivação de leitura. Na verdade, a motivação energética desempenha o papel de ajudar o leitor a ultrapassar a barreira cultural, a obter o melhor efeito de leitura, a realizar a melhor compreensão de texto e a persistir sem cessar na leitura em língua estrangeira. Como é sublinhado no estudo de Guthrie, Hoa e Wigfield (2007), a motivação dos leitores mais competentes tem um impacto mais positivo quando em comparação com a dos leitores menos proficientes. Sem dúvida que a leitura estimula a participação de atividade de leitura (Guthrie, 2009).

O começo da leitura é a fase de preparação em que ocorre a seleção de código. Quando o leitor tem a necessidade de dominar uma língua estrangeira, gere então a motivação de leitura de LE. A maior necessidade promove a maior motivação. De forma geral, a necessidade de leitura é dividida em três partes: a primeira é a leitura de sobrevivência, a segunda é a leitura de aprendizagem e a última é a leitura de lazer. Basicamente, a leitura de sobrevivência é considerada como motor externo, a de aprendizagem reflete o motor externo e interno, quanto à de lazer simboliza o motor

interno. Tanto as motivações extrínsecas como intrínsecas fazem o leitor realizar a ação de leitura. Do ponto de vista mais estreito, cada ação de leitura é restringida por uma motivação, no entanto, do ponto de vista mais amplo, todas as atividades se produzem por efeito das três motivações.

De forma geral, na investigação sobre a motivação da leitura, aplica-se normalmente a metodologia de pesquisa quantitativa nos estudos acadêmicos, no entanto, seria também relevante que se faça uma pesquisa de modo combinado por questionário e entrevista, facilitando um maior entendimento da motivação de leitura. Em suma, ainda é preciso de inovar e ampliar o estudo desta área.

1.4 Motivação da leitura digital

A leitura digital, quer dizer, a leitura de Internet ou leitura em dispositivos móveis é um modo de leitura que obtém informações e conhecimentos através da mídia digitais e também é considerada como a interação baseada nas informações conseguidas pelo contexto da cultura da Internet (Ping Ke e Keyu Zeng, 2015).

A leitura digital contribui para a melhoria da vida quotidiana do público geral, tornando-se numa parte importante da atividade do dia-a-dia. O desenvolvimento da tecnologia informática digital estimula a variedade de tipo de leitura digital, tais como leitura na Internet, no smartphone e no Ipad, etc. Graças à velocidade, facilidade e interatividade, hoje em dia a leitura digital tornou-se um dos principais modos de leitura

da maioria dos leitores. Similar à leitura em papel, a leitura em modo digital possui a propriedade de transmitir informações, no entanto, a velocidade e facilidade da leitura digital são características relevantes e que a tornam diferente da leitura em papel. Com base nas diferenças da leitura digital, ela oferece vantagens tais como a inovação que está ligada à motivação pelo uso de novas tecnologias, a dimensão estrutural, entre outras.

De acordo com o trabalho de Jing Wang e Yongbo Tong (2014), geralmente os estudantes universitários têm uma forte motivação para a leitura digital, em virtude da popularidade da tecnologia informática e da Internet e também porque a leitura em suportes digitais é associada à conveniência da transmissão das informações e de conhecimentos digitais. Em comparação com a leitura tradicional, a leitura digital tem vantagens, por exemplo, a portabilidade dos equipamentos eletrônicos torna a leitura mais conveniente e universal, por isso, os leitores preferem a leitura realizada através dos equipamentos eletrônicos, tais como, telefone e computador; estimula-se assim uma alta motivação para a leitura digital entre os leitores, especialmente, entre os estudantes universitários. Hoje em dia, os leitores jovens normalmente têm a forte consciência pessoal, a alta curiosidade intelectual e a extensão dos interesses de leitura, respeitando o interesse pessoal no âmbito da motivação de leitura. Na era de informação, é muito fácil de obter informações e conhecimentos em qualquer lugar e qualquer momento, estando familiarizado com as mudanças e inovações da sociedade. Tudo isto é indispensável para o estudo, a vida e o trabalho dos leitores. Tomando em consideração as vantagens

referidas, a leitura digital também pode ser considerada como um meio de interação social e de tratamento de relações interpessoais.

De acordo com os estudos de Marinak & Gambrell (2010), McGeown (2012) e Azlina (2014), o gênero dos leitores influencia também a motivação de leitura digital. Segundo os autores, os leitores masculinos realizam leitura digital por causa da obtenção de informações e interesses pessoais e, pelo contrário, os leitores femininos escolhem a leitura digital porque dão mais importância à interação social, expressões emocionais e educação pessoal. Quanto às características psicológicas, os leitores masculinos escolham a leitura digital a fim de reduzir as pressões e eliminar as emoções negativas; no entanto, os leitores femininos procuram a expressão emocional e interação interpessoal e social através do processo de leitura digital.

Tendo como objetivo estimular a leitura digital e aumentar o interesse dos leitores, pode-se selecionar os conhecimentos mais profissionais e relevantes ou informações ou textos interessantes. É imprescindível aproveitar a conveniência e rapidez da leitura digital, dado que os leitores podem aplicar o modo de leitura digital e utilizar a Internet a fim de obter conhecimentos em áreas distintas, promover o estudo e enriquecer a vida cotidiana. A internet oferece conteúdos variados, interação simultânea com outras pessoas e mudanças externas, tal como satisfaz as necessidades dos leitores com idades e necessidades diferentes.

De forma geral, é evidente que o interesse, obtenção de informações e relacionamento social estimula a motivação de leitura, no entanto, a eficiência pessoal e

a personalidade desempenham um papel também importante na motivação do ponto de visto mais profundo e fundamental, especialmente, quando se trata de leitura numa língua estrangeira. Por um lado, a eficiência pessoal do leitor tem influência e é insubstituível na motivação de leitura, porque uma eficiência alta oferece ao leitor confiança no sucesso da leitura, dá ao indivíduo o valor esperado e finalmente promove uma forte motivação. Por outro lado, a personalidade do leitor decide indiretamente o relacionamento social, a escolha de informações e expressões emocionais, finalmente, forma uma motivação diferente para a leitura. Por isso, ao ler materiais digitais difíceis e importantes, tais como informações profissionais, textos literários em língua estrangeira e literatura técnica, por exemplo, os leitores podem conseguir melhorar a eficiência pessoal, elevar a motivação de leitura digital e desenvolver as habilidades de estudo realizado pela leitura digital. Na prática, em relação aos conhecimentos profissionais, o leitor pode, em primeiro lugar, selecionar os textos digitais mais elementares e básicos e depois ler os mais avançados, listando automaticamente os materiais de acordo com o nível de dificuldade. Este procedimento favorece o aumento da autoconfiança dos leitores, a manutenção do interesse, a permanência do hábito de leitura e o aumento das suas competências de leitura literária. No entanto, é sempre fundamental e essencial os leitores ficarem alerta em relação aos conteúdos disponíveis na internet, notícias inúteis, falsas e conteúdos de pouca qualidade; há que ser capaz de selecionar os textos digitais.

1.5 Aspectos linguísticos do processamento da leitura em LE

Em relação aos aspectos linguísticos, sublinha-se naturalmente vários níveis de processamento: fonológico, ortográfico, morfossintático, semântico e pragmático (Koda 1994). Podem destacar-se cinco níveis de processamento segundo Craik e Lockhart (1972), apresentados como uma alternativa para as teorias de memória. De acordo com a estrutura de níveis de processamento, a informação dos estímulos é processada simultaneamente em níveis diferentes e múltiplos, dependendo muito de suas características. Além disso, quanto mais profundo o processamento, mais ele será lembrado. Destaca-se a teoria de processamento de profundidade em que diferentes níveis de processamento decidem o efeito de leitura. De acordo com esta teoria, o nível de processamento de material ao longo da leitura influencia a quantidade de informações adquiridas. Quando o processamento de leitura é mais profundo obtém mais informações e também é mais difícil de esquecer.

O nível fonológico está relacionado com dois aspectos: a relação existente entre os grafemas e a forma como representam o sistema sonoro de uma língua; e a questão da leitura em voz alta, a recitação e a declamação que têm uma relação muito próxima com a fonética. De forma geral, a fonologia da língua portuguesa influencia a leitura, por exemplo, os fonemas [pr], [fl] e [br] fazem parte do início das palavras ‘prata’, ‘flor’ e ‘Bruna’, na medida, em que os leitores conseguem reconhecer sons e grupos de sons ao longo da leitura quando reconhecem os grafemas. Além disso, o nível da fonologia

também se liga estreitamente com o nível ortográfico, por exemplo, a palavra de “dia” inclui três grafemas que são <d>, <i> e <a>, também representa três sons da língua portuguesa; já no caso da palavra “missa”, contém cinco grafemas que representam quatro sons da língua portuguesa. O nível grafémico está relacionado com a construção das palavras e faz parte do sistema de escrita. De facto, na língua portuguesa há uma relação bastante estreita entre a grafia e sonoridade das palavras. Além disso, cada língua tem distintos grafemas e há grafemas diferentes em línguas parecidas, por exemplo, portuguesa europeu e tétum, etc.

Tabela 4. Representação fonológica (e atualizações fonéticas) dos segmentos /f/ e /ʒ/ (em posição de Coda e seguidos de Consoante)

Fonemas	Fones	Grafemas		Exemplos	
		PE	Tétum	Ortografia do PE	Ortografia do Tétum
/f/	[f]	<sc>	<x>	disciplina	dixiplina
		<xc>		excelência	exelénsia
/ʒ/	[ʒ]	<sb>	<zb>	esboço	ezboço
		<sd>	<zd>	desde	dezde
		<sg>	<zg>	resgatar	rezgata
		<sl>	<zl>	islâmico	izlámiku
		<sm>	<zm>	capitalismo	kapitalizmu
		<xn>	<zn>	ex-namorado	eiznamoradu

Figura 1. Representação Fonológica (e Atualizações Fonéticas) dos Segmentos /f/ e /ʒ/, em Posição de Coda e Seguidos de Consoante (Ana, C., e Henrique, B., 2016)

No entanto, em português, como em outras línguas, chega-se à conclusão de que a relação grafema-fonema não é sempre unívoca, ou seja, nem todos os grafemas representam exatamente um único som da língua; por exemplo, por vezes, o mesmo grafema representar sons diferentes, consoante o contexto em que ocorre. Em suma, a fonologia influencia o nível ortográfico e assim o processamento de leitura.

A leitura relaciona-se também com o nível morfossintático, entendido como um conjunto da classificação morfológica e sintática, ou seja, a combinação de morfemas dentro da palavra, das palavras dentro da frase e do texto de acordo com Maiy e Márcia (2006). A morfologia significa a estrutura, a formação e classe de palavras. No exemplo da palavra “barcos”, do ponto de vista da estrutura de palavras, “barc-” é o radical, “o” é a desinência nominal, que marca o género masculino e o “s” é o morfema que indica plural. Já a sintaxe, refere-se à construção e combinação de palavras dentro de frases, no caso da língua portuguesa, a construção e combinação têm as suas regras, por exemplo, a frase normalmente começa pelo sujeito e vem depois o predicado, que são os dois termos essenciais da oração.

Quanto ao nível semântico, trata-se da área do significado ou interpretação de palavras, frases e textos de uma língua. Este nível basicamente relaciona-se estreitamente com o nível morfossintático. De forma geral, este nível é constituído por vários aspectos, por exemplo, sinónimo, antónimo, homónimo, polissemia, hiperónimo e hipónimo. Em relação à sinonímia e antonímia, os dois são aspectos importantes ao estudar os significados de uma palavra ou frase. Os sinónimos são palavras diferentes que possuem

o mesmo significado. Já os antónimos são palavras que possuem um significado totalmente oposto de acordo com as definições relacionadas às palavras de sinónimo e antónimo do Dicionário Académico da Língua Portuguesa (2001). Por exemplo, “bonito” e “lindo” são sinónimos, pois as duas possuem o mesmo significado; “morto” e “vivo” são antónimos, pelo que os significados são opostos. A homonímia representa o aspecto essencial, pelo que não somente envolve a escrita, mas também implica a sonoridade das palavras. Os homónimos são palavras iguais na pronúncia e grafia, mas com significados distintos segundo o Dicionário Académico da Língua Portuguesa (2001). Por exemplo, “canto” (emissão de sons musicais) e “canto” (ângulo formado pelo cruzamento de duas linhas ou superfícies). Além disso, afirma em detalhe Pinto (1994), “palavras homónimas são as que escrevem e pronunciam da mesma maneira, mas que têm significado e origem diferentes”, por exemplo, ele encontra-se são (latim sanus) e feliz; que horas são (latim sedeo)? “Portanto convergem na mesma forma e por isso se chamam também palavras convergentes..... há palavras que provêm de étimos diferentes e convergem para a mesma forma vocabular, acabando por escrever-se da mesma maneira, embora se trate de palavras com significado muito diferente” segundo Pinto (1994, p. 53, 91). A polissemia trata-se da propriedade das palavras que possuem mais de um sentido conforme o Dicionário Académico da Língua Portuguesa (2001), por exemplo, “cabeça” tem dois significados, um é parte do corpo humano e outro é líder de um grupo. Praticamente ao consultar um dicionário, confirma-se que quase todas as palavras são polissémicas, pelo que elas possuem vários significados e definições com a mudança de contextos, de acordo

com as explicações de Pinto (1994, p. 190). Quanto ao hiperónimo e hipónimo, são termos da semântica moderna, o hiperónimo é uma palavra que tem significado mais abrangente, e o hipónimo é palavra com significado específico, de acordo com as definições do dicionário Priberam. Os dois termos associam-se e fazem parte da coesão do texto. Na prática, a categoria é hiperónimo e a subcategoria é hipónimo. Por exemplo, legume é hiperónimo de cenoura ou pepino; cenoura ou pepino são hipónimos de legume. Como os processamentos da sintaxe e da semântica normalmente são ligados, muitas vezes, a complexidade dificulta muito o processamento semântico. Por exemplo, alguns livros literários que têm frases longas e difíceis em dividir os elementos aumentam assim a dificuldade de leitura.

No final, o nível pragmático estuda o uso correto da língua em variadas situações, ou seja, como os interlocutores comunicam em determinados contextos. A pragmática extrapola a significação dada às palavras pela semântica e sintaxe, cujo foco é a prática linguística. De acordo com a pragmática, o significado de uma palavra ou frase depende muito da utilidade, dando importância apenas à comunicação e funcionamento. Na área da pragmática linguística, a semântica, a sintaxe e os sinais de pontuação, entre outros influenciam bastante ao significado de frase. Por exemplo, “Valeu!” “Obrigada!” “Muito obrigada!” “Obrigadíssima” “Estou muito grata”, ao dizer essas frases, os interlocutores envolvidos transmitem as intenções diferentes e recebem as mensagens distintas, expressando os níveis de formalidade totalmente variados.

Por exemplo, “A janela está aberta.” “A janela está aberta!!!”, observando os sinais

de pontuação, presume-se que o objetivo da primeira frase seja emitir um fato, quer dizer, o estado da janela. Ao contrário, o interlocutor da segunda frase provavelmente visa a expressar a emoção de reprovar o comportamento da outra pessoa que não fecha a janela.

A mesma frase com mesmo sinal também pode transmitir implicitamente informações diversas de acordo com a variação de contexto. No caso da frase “Quer passear? ”, na verdade, esta frase pode ser interpretada em várias situações, por exemplo, uma é que dois interlocutores estão em casa e um queria convidar outro a passear pouco, já na outra situação, os dois presos têm a grande vontade de sair da prisão e passear liberalmente.

Recentemente, o processamento de informação também tem sido alvo da atenção dos linguistas. Proveniente do modelo de funcionamento do computador, este processamento não é somente condução de informação, mas também é "uma aprendizagem e recordação baseiam-se no fluxo de informação. A informação que é recebida pelos receptores sensoriais e alvo de atenção é codificada, armazenada e processada de forma a poder ser recuperada e trabalhada.", como sublinham Sprinthall e Sprinthall (1993).

Codificação: envolve a construção de traços de memória que constituem abstrações baseadas nos aspetos mais salientes da informação.
Armazenamento: refere-se à memória interna.
Recuperação (<i>output</i>): utilização da informação armazenada, que é disponível e acessível.

Tabela 1. Processamento de Informação

Acima de tudo, todos os aspetos linguísticos contribuem para a melhoria do efeito de leitura, portanto, os leitores precisam de prestar mais atenção a cada aspecto, aperfeiçoando as competências para os analisar e aumentando a eficiência no processamento de leitura.

1.6.Três modelos de leitura em LE

Em geral, a cognição depende fundamentalmente dos conhecimentos existentes, ou seja, o processamento de ligação entre informações novas e originais do cérebro é cognição; assim, um texto pode ter várias interpretações pelo que a leitura liga mais ao seu mundo de conhecimento, as experiências e competências cognitivas dos leitores. Por isso, a leitura é uma das formas essenciais e eficientes de conhecer melhor o mundo. Salientam-se aqui três modelos de leitura em LE, o modelo de *top-down* (cima para baixo), o modelo de *bottom-up* (debaixo para cima) e o modelo interativo, os três fornecem auxílio aos leitores a realizar uma interpretação mais eficiente e sucedida. Baseando-se na psicolinguística, os modelos de leitura representam as atividades visuais e psicológicas ao longo da leitura. No processo, aplica-se o modo linear, quer dizer, o modelo de *bottom-up* no qual o leitor lê por frases a fim de descodificar o significado construído pelo autor. Em seguida, o leitor sempre adapta o modelo *top-down* com os conhecimentos e experiências pessoais para recolher informações básicas e relevantes. Depois, da junção

dos dois modelos, conclui-se um diálogo recíproco entre o autor e leitor.

Baseado nas investigações anteriores, o modelo de *bottom-up* (debaixo para cima) criado por Gough (1972) implica que os leitores se focam, em primeiro lugar, no caráter no percurso de leitura, quer dizer, este processamento inicia-se sempre com unidade menor, por exemplo, letras, palavras, frases, parágrafos até texto ou livro inteiro. Esta forma de leitura depende muito de conhecimentos prévios do sistema linguístico, tais como vocabulário, morfologia, fonologia, sintaxe, estruturas não-verbais e estrutura do discurso e interpretação de sinais físicos (gráficos e auditivos) (Saville, 2012). Este modelo de leitura é muito aplicado por aprendentes de língua segunda (L2) e estrangeira (LE), pelo que eles normalmente aprendem uma língua com letras e palavras. Regulamente, o modelo baseia-se principalmente em materiais escritos compostos por caracteres, focando-se, em primeiro lugar, nos textos. Se bem que as explicações acima correspondam aos conhecimentos da maioria das pessoas acerca do processamento da leitura, pode ver-se que este modelo não revela fundamentalmente a essência. Ele salienta o papel decisivo do texto no processo de obtenção e transformação de informações. É evidente que o uso do modelo de *bottom-up* facilita ao aprendente a descoberta de novas informações e dá-lhe capacidade de fazer previsões certas. No entanto, o modelo transforma o processo complexo da leitura na compreensão e decodificação dos caracteres, além disso, ignora o efeito do contexto, portanto, sucede que o leitor apenas recebe as informações em sentido superficial em vez de procurar outras informações mais

profundas e menos evidentes. De forma geral, se se usar somente este modelo não se vai chegar ao objetivo de compreender e estudar verdadeiramente um texto.

De forma geral, o modelo de *top-down* foi definido por vários autores, entre eles Goodman (1967) e Smith (1971), que o desenvolveram na área da psicolinguística. De forma geral, a leitura é parecida com jogo de adivinhação psicolinguística (Goodman, 1967). Segundo o estudo de Grabe (1991), a ação de leitura depende muito das informações armazenadas no cérebro do leitor, incluindo linguísticas e não linguísticas. O processamento inicia-se com a presunção e previsão dos textos, ao mesmo tempo, é evidente que haja uma interação de sua experiência e o tópico abordado, por isso, será imprescindível que o leitor utilizaria a sua sabedoria para realizar o efeito de leitura. Conforme Saville (2012), o aluno-leitor sempre usa o seu conhecimento prévio de conteúdo, contexto e cultura, componentes essenciais da competência comunicativa para compreender o que está a ler. Na prática, o nível de dificuldade é decidido não apenas por elementos linguísticos, tais como palavras novas e frases complexas, mas também por conhecimentos relativos. Este fenómeno justifica porque é que, por vezes, o leitor sabe todos os significados das palavras, mas não compreende o texto. Ao contrário, acontece muito a situação em que o leitor não conhece todas as palavras, mas sabe a ideia do autor por causa da sua familiarização com o contexto. Ambos os exemplos refletem a função do modelo de *top-down*.

Este modelo concentra-se demasiadamente em informações, tais como os conhecimentos do leitor e estratégias de leitura. Ao contrário, ignora assim as estratégias

de leitura, por exemplo, o reconhecimento das palavras e a desconstrução da estrutura do texto, etc. Mesmo que o modelo destaque o papel principal, omite a função dos conhecimentos e habilidades linguísticas básicas.

Como linguista que trabalha e se contribui com o desenvolvimento de leitura e aprendizagem de léxico de LE, Coady (1979) apresentou uma perspectiva de leitura em LE também baseada na teoria psicolinguística, em que o sistema de conhecimento cerebral, as habilidades conceituais e as estratégias de processo influenciam e interagem para produzirem a cognição do texto. Desde a formação desta perspectiva, surgiu então um novo modelo de LE que salienta a participação positiva do leitor ao longo da leitura, isto é, ele deve utilizar as experiências e conhecimentos existentes para produzir a previsão e reação sobre o material estudado. No processo de leitura, os conhecimentos linguísticos, a proficiência de LE, os conhecimentos em relação ao conteúdo do texto e à sintaxe desempenham o papel muito relevante e essencial.

Comparativamente, pode considerar-se que o modelo de *top-down* investiga e analisa mais a atividade psicológica do que o de *bottom-up*. No entanto, o simples modelo de *top-down* também não é convencível, porque o processo da cognição nasce das informações visuais, portanto, os dois modelos funcionam conjuntamente. Esta forma de existência é designada como o modelo interativo, criado por Rumelhart (1977), no qual os modelos de *top-down* e *bottom-up* se influenciam, interagem e se promovem. Tendo como objetivo facilitar o processamento e organizar as informações, o leitor deve criar uma expectativa e previsão sobre o texto, baseando-se no sistema original de

conhecimentos e informações visuais captadas do material escrito. Ao longo do processo de leitura, o leitor vai escolher automaticamente a maneira mais funcional de compreensão com a entrada das informações no cérebro. Normalmente, o leitor que possui mais conhecimentos consegue prever com maior certeza o conteúdo seguinte e depende menos do texto. Os leitores experientes são capazes de prever, tendo habilidade de utilizar com mais eficiência o modelo de *top-down*, por conseguirem fazer a previsão do conteúdo seguinte do texto, por vezes, eles nem precisam de ler cada palavra. Pelo contrário, os leitores menos experientes seguem basicamente a codificação e, por isso, utilizam mais tempo no reconhecimento das unidades linguísticas menores. O presente modelo descreve o processamento de leitura como um efeito impulsionado conjuntamente por *top-down* e *bottom-up*. Contudo que os dois se estimulem, realiza-se o resultado da leitura. Seria muito relevante que se enfatizasse a importância da criação no processo da leitura, uma vez que, para um leitor experiente, aproveitar ao máximo possível os conhecimentos e conseguir perceber profundamente as ideias do autor são as habilidades indispensáveis.

Nos anos de 80 do século passado, os investigadores concluíram que a metacognição é indispensável à competência de leitura. Por exemplo, os aprendentes com nível mais elevado de conhecimento metacognitivo têm mais competência do que outros com nível menos elevado, tais como a competência de integração de informações, de reconhecimento dos aspetos da estrutura textual, de uso do conhecimento geral e de tratamento de informações textuais, entre outros.

Basicamente, o reconhecimento de palavras é o núcleo da fluência e automaticidade da leitura. De acordo com Patricia e William (2010), considerando a importância da lexicologia na leitura, são várias as investigações e análises sobre a leitura que destacam a questão lexical, segundo Gass e Selinker (1994, p. 270), o léxico é o mais importante componente para aprendentes, além disso Folse (2004) afirma que a aprendizagem de uma língua envolve numerosos aspetos, tais como a pronúncia, a escrita, a sintaxe e a pragmática, mas o mais fundamental e essencial é o estudo do seu vocabulário, que contribui fundamentalmente com o estudo da leitura em língua estrangeira, especialmente a leitura em PLE.

Tomando em consideração o uso das estratégias acima referidas na leitura, elas contribuem com a memória, compreensão e interpretação do texto, tornando a leitura mais profunda em vez de superficial e melhorando o próprio processo da leitura.

1.7. Teoria de esquema e as relações inseparáveis com modelos de leitura em LE

Nos últimos 20 anos, o estudo de leitura centrou-se principalmente na pesquisa da teoria de esquemas que tem origem na área da psicologia cognitiva. Normalmente, o esquema de conteúdo e esquema formal fazem parte da teoria de esquemas; o esquema de conteúdo relaciona-se com os conhecimentos culturais, pragmáticos e profissionais, enquanto o esquema formal trata de conhecimentos de estrutura da gramática, incluindo fonologia, morfologia, sintaxe e lexicologia, etc. Considera-se como uma estrutura viva

de conhecimentos existentes, pelo que o esquema vai ser compreendido quando liga informações novas, portanto, ele também se pode considerar como um enquadramento cognitivo. O princípio é que o significado do texto nasce e existe na mente do leitor em vez de depender do texto próprio, quer dizer, é sempre o leitor que inicia os conhecimentos do esquema cerebral no processamento da leitura. Tendo como objetivo decodificar o texto, o leitor busca as informações relacionadas com o enquadramento de cognição a fim de oferecer os dados úteis à previsão da leitura e dar sentido à leitura. Elas guiam a cognição do *input* linguístico e não-linguístico, a cognição é essencialmente o processo de interação entre texto e leitor. A teoria revela as operações simultâneas dos modelos de *top-down* e *bottom-up*. As informações recém-obtidas não só testam conhecimentos ou concepções existentes no esquema, mas também preenchem os espaços brancos do enquadramento de esquema. Quando o *input* corresponde à previsão produzida pelos conhecimentos do esquema, o modelo de *top-down* promove a assimilação dos dois e ajuda o leitor a usar conceitos existentes para eliminar a ambiguidade e escolher uma resposta a partir das informações *input*. No entanto, quando não corresponde, o processo de *bottom-up* auxilia o leitor a fazer imediatamente a reação correta.

O estudo da teoria de esquema estimulou os especialistas a corrigirem e aperfeiçoarem o modelo de *top-down*, o que conduziu ao aparecimento do modelo interativo. É óbvio que o modelo de *top-down* enfatize mais a utilização do sistema de conhecimentos do leitor ao compreender um texto e que ignore outras habilidades, por

exemplo, o reconhecimento rápido do vocabulário e das estruturas de frases. De acordo com Grabe (1991), os leitores peritos leem rapidamente porque eles conseguem reconhecer automaticamente, com rapidez, a maioria das palavras. O modelo interativo dá importância não apenas às habilidades de fazer previsão e inferir, estratégias avançadas de leitura, mas também às habilidades de descodificação rápida com o uso de esquema, por isso, este modelo resulta na compreensão mais exata do texto, como sublinha Stanovich (1980). No processo de leitura, os dois tipos de habilidades podem complementar-se. Se o leitor não tem capacidades suficientes de descodificação, a ciência existente pode complementar esta desvantagem. Ao contrário, se ele não tem conhecimentos ligados ao conteúdo do texto, depende apenas da descodificação para obter informações. Em conclusão, ao longo da leitura em L2 e LE, é muito relevante que o leitor adquira os conhecimentos com ela relacionados a fim de facilitar a compreensão de leitura.

1.8 Função e importância da emoção de leitura em LE

A ação de leitura pertence à atividade psicológica avançada; a emoção decide a qualidade de leitura e a realização do objetivo ao entrar em contato com o texto. Na verdade, o leitor bem-humorado tem maior diligência e possui maior eficiência do que o mal-humorado. A emoção é considerada como o elemento imprescindível e influenciador

neste processamento. Observando o processo de leitura, conclui-se que a emoção de leitura do leitor é mutável, pois cada fase tem um estado diferente.

Normalmente, o leitor experiente e capaz foca-se em primeiro lugar no índice, prefácio, resumo, categoria e introdução, pois, ele sempre tem ânsia de saber o conteúdo do que vai ler. Nesta fase, o leitor comporta-se concentradamente. Destaca-se a concentração no início da leitura, pelo que não obteria o resultado de descodificação eficiente e valorosa sem ela. Além disso, o cérebro bloqueia automaticamente qualquer atividade que interfira no processo de leitura, facilitando a concentração do leitor. O autocontrolo e a concentração do cérebro permitem ao leitor entrar assim com sucesso no estado positivo da leitura, o que o ajuda a desenvolver e concretizar o seu plano de leitura. No entanto, o foco excessivo às vezes causa a ansiedade, que deixa o leitor sentir-se nervoso, impaciente e perdido. Neste momento, a ansiedade será a obstrução da leitura e ultrapassará o interesse de leitura, até não conseguir responder a questões, nem terminar o plano de leitura. Nestes casos, o leitor deve ter a habilidade de suprir as barreiras psicológicas, a fim de controlar o comportamento e desenvolver a sua atividade e chegar ao fim da leitura.

Na verdade, a atividade de leitura não é um processo de transferência unidirecional de informações, nem é a internalização do material na mente do leitor. É inegável que o processo de leitura tenha ligação com a composição, por isso, o leitor conecta invisivelmente com o autor através do texto. Com a profundidade gradual de leitura, surge então a ressonância entre as duas pessoas. Na verdade, a ressonância é uma atividade

psicológica que sempre ocorre durante o processo de leitura ou apreciação do texto. O seu efeito é o prazer do leitor. Tendo como objetivo produzir a atividade da emoção, o cérebro do leitor utiliza automaticamente a imaginação ou recordação para ligar à personagem, evento, paisagem ou ambiente do material. Assim, o leitor sente-se sempre confortável e agradado quando lê o trecho que contém o ambiente ou paisagem semelhante; sente compaixão com a personagem que corresponde ao seu perfil favorito; tem ódio à personagem de que o leitor não gosta; sempre tem os mesmos sentimentos com a personagem que possui as mesmas experiências e pensamentos similares. Quando esta emoção ultrapassa um certo nível, o leitor pode perder-se no texto, por isso, é fácil ver uma pessoa a chorar ou sorrir enquanto está a ler. Todos os fenômenos simbolizam um prazer espiritual que vem da interação emocional com o texto. Se bem que a ressonância seja normalmente uma atividade psicológica positiva, o leitor terá uma emoção exaltada, não distinguindo o que é realidade e o que é conteúdo do livro, não sendo capaz de controlar a emoção da leitura.

Geralmente um nível mais alto de concentração produz um efeito positivo na leitura, levando o leitor a adquirir mais informações relevantes. O forte interesse por aquilo que se lê ajuda ao leitor a conseguir a uma relação harmoniosa com o texto e com as palavras do autor, entrando então na fase avançada em que o leitor se diverte e relaxa sem estresse. Em suma, o leitor deve manter a emoção no estado positivo.

A essência da leitura é um trabalho intelectual que é composto por uma dimensão mental e por uma dimensão física, como tal, o processo de leitura necessita da atenção,

resiliência e energia contínua do leitor. Também é muito comum que o leitor se sinta cansado e exausto durante ou depois de ler, pelo que ele sempre se sentar e pensar em silêncio por um longo tempo. Normalmente, a maioria dos leitores tem capacidade de controlar o nível de cansaço e aproveita esse leve cansaço positivo para adquirir mais conhecimentos. Eles utilizam várias maneiras para conseguir a alta eficiência de leitura, tais como a adaptação da refeição, a mudança do horário quotidiano, o descanso apropriado e a variação do texto. Portanto, o leitor deve dominar estas estratégias úteis para evitar o prejuízo do entusiasmo e do resultado de leitura. O cansaço excessivo pode conduzir à perda de interesse pela leitura, à incapacidade de reter e pensar sobre o que se está a ler e pode até levar a que o leitor negue as suas habilidades até resista à iniciação da leitura. Seria muito relevante que todos os leitores soubessem o efeito colateral do cansaço e superassem essa barreira da leitura. Como já foi dito acima, em alguns casos, a leitura em suportes digitais pode ser motivadora e menos cansativa, em especial, para os leitores que têm altas competências digitais; no entanto, são também frequentes as queixas de cansaço e dificuldades de concentração na leitura em suporte digital, especialmente, entre os leitores mais habituados aos suportes tradicionais.

Em resumo, os leitores adultos, geralmente, os jovens adultos, possuem uma motivação de leitura digital mais alta. Por sua vez, também se demonstrou que, segundo alguns estudos, os fatores gênero e idade produzem diferenças na motivação para a leitura. A motivação relaciona-se intimamente com a eficiência pessoal e também com traços de personalidade, pelo que os dois elementos podem prever a motivação da leitura.

Depois de abordar a parte mais teórica que incluem a motivação de leitura, aspetos linguísticos de processamento de leitura, modelos de leitura e a função de emoção de leitura, será muito importante analisar uma das quatro habilidades de aprendizagem de LE que é a compreensão de leitura. O próximo capítulo foca-se na compreensão de leitura em LE e em algumas formas para o aperfeiçoamento da habilidade de leitura em LE.

2. Compreensão de leitura em LE

O capítulo acima focou-se nos aspetos teóricos e mais gerais relacionados com a leitura. O presente capítulo concentra-se de forma geral na análise da compreensão de leitura e na habilidade de leitura, sendo um objetivo importante deste capítulo refletir e fazer propostas sobre como se pode melhorar a habilidade de leitura em LE.

2.1 Enquadramento comum sobre a compreensão de leitura em LE

Tendo como objetivo procurar em primeiro lugar o núcleo de compreensão, em segundo lugar, dominar as informações importantes e realizar no final o resumo do texto, a compreensão de leitura em língua estrangeira é um processo geral e complexo, com uma forte componente de cognitiva de processamento dos caracteres escritos. Trata-se da comunicação e feedback desenvolvidos por leitor e autor, sendo, nesse sentido, uma atividade de comunicação. É sempre indispensável que no processo de leitura o leitor domine uma certa quantidade de vocabulário e a gramática básica e conhecimentos das outras áreas, bem como seja capaz de fazer o reconhecimento rápido de palavras e da estrutura de frases, aliando a percepção visual e a compreensão de leitura. Além disso, o mais importante é que os leitores devem ser capazes de resumir os pontos cruciais,

analisar a estrutura de parágrafo, dominar a ideia central e realizar um raciocínio lógico sobre ela.

As estratégias literárias contêm a leitura extensiva, intensiva, o *scanning* e o *skimming*, etc. De uma forma geral, as habilidades de compreensão de leitura compõem-se por habilidades e estratégias de leitura. As habilidades de compreensão analisadas atualmente consideradas são a integração da exatidão da compreensão e a velocidade de leitura. A exatidão de compreensão significa a utilização de diversos conhecimentos e habilidades e a rapidez de entendimento exato; já a velocidade de leitura ela corresponde à extensão do que é lido num tempo determinado. Estas duas habilidades limitam-se e promovem-se.

A compreensão de leitura implica dois procedimentos: o primeiro é o trabalho da construção do sentido, ou seja, a interpretação do texto. Nesta fase, procura-se a decodificação dos caracteres do texto, sendo um processo objetivo que elimina a consciência pessoal do leitor. Basicamente trata-se da relação entre o sentido literal e caracteres transmitidos pela sintaxe. O segundo passo, é entender o sentido central através de caracteres linguísticos. Nesta fase, o leitor participa conscienciosamente e positivamente no processo de leitura e deixa que o texto o contextualize. O mais importante é o que os elementos não linguísticos sublinham, pelo que o leitor procura e pesquisa automaticamente no cérebro todos os conhecimentos relacionados com o texto a fim de recriar o contexto baseado no sentido literal do conteúdo. Em suma, a leitura traz não somente as informações apresentados no texto, mas também o mundo de

conhecimentos ligados ao texto. A eficiência de compreensão de leitura depende muito dos conhecimentos prévios relacionados com o texto, porque a compreensão de leitura faz parte do entendimento do mundo de cada indivíduo.

Na verdade, a aprendizagem de uma língua estrangeira inclui a expressão oral, a audição, a escrita, a leitura e a mediação (Conselho da Europa, 2018). A expressão oral e a audição realizam-se pela forma de língua sonora, enquanto, a escrita e a leitura desenvolvem-se pela língua na sua forma escrita; a mediação, por sua vez, desenvolve-se nas duas dimensões, a da oralidade e da escrita. Porém, estas componentes conseguem integrar-se com sucesso no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Do ponto de vista de aprendizagem e a aplicação de LE, por um lado, a leitura e a audição são componentes de compreensão, por outro lado, o aumento da competência de aplicação de LE depende principalmente das componentes de produção, a escrita, a oralidade e a mediação. A aprendizagem de conhecimentos novos e a comunicação com os outros são motivações para o uso de LE.

No exemplo da aprendizagem de PLE, a maioria dos aprendentes obtém novos conhecimentos linguísticos através do processo de leitura em língua portuguesa. Mesmo que eles tenham acesso à oralidade e audição, tal como a conversa com os falantes nativos a fim de promover a competência linguística pessoal, esta aprendizagem é restringida pelo tempo e pelo espaço. Em comparação com a conversa, a leitura é considerada como a atividade de estudo mais fácil e conveniente para realizar sem a restrição de condições

objetivas, por exemplo, o aprendente pode escolher um livro em língua portuguesa digital ou em papel e ler em qualquer lugar ou qualquer momento.

A leitura estimula o aumento das habilidades de compreensão, porque cada palavra difere sempre o significado nas situações e contextos diferentes e é difícil de saber todos os significados listados no dicionário; o leitor consegue melhorar o conhecimento dos significados de palavras através da leitura. Além disso, em segundo lugar, alarga-se o horizonte de conhecimento, que inclui o vocabulário, gírias, expressões idiomáticas, gramática e os conhecimentos contextuais relacionados, tais como história, geografia, cultura, hábitos e costumes, e pensamentos, etc., na medida em que o texto escrito é ele também um mediador de conhecimentos culturais, por isso, a leitura é um passo bastante importante para aprender uma língua estrangeira.

2.2 Habilidade de leitura e o seu aperfeiçoamento

A fim de se alcançar uma leitura em LE, eficaz e proveitosa, o leitor deve procurar a melhor maneira de ler, de acordo com o seu perfil e necessidades, e deve também desenvolver habilidades literárias. O leitor deve assim ter capacidade de utilização de diferentes tipos de leitura. Em primeiro lugar, a leitura em voz alta e em silêncio; literalmente a leitura em voz alta é uma leitura acústica, normalmente usada pelos leitores com menor idade ou por leitores adultos em situações específicas, tais como a leitura dramatizada para os outros ou a recitação. Quanto à leitura em silêncio, é muito frequente

entre os leitores com maior idade; nestes casos, ainda que o processo de leitura seja realizado silenciosamente, o leitor está a processar o texto que lê no seu cérebro.

As diferenças entre a leitura em voz alta e em silêncio são distintas em vários aspetos, especificamente o leitor começa pelo reconhecimento de palavras lidas na leitura em voz alta, depois, produz a expressão oral e passa à sua compreensão. Neste sentido, pode considerar-se que os conhecimentos cognitivos de que a leitura em voz alta precisa são mais complexos do que os da leitura em silêncio. De vez em quando, a leitura em voz alta restringe a velocidade de leitura e a profundidade da compreensão. Em comparação com a leitura em silêncio, o leitor precisa de prestar mais atenção ao texto na leitura em voz alta.

Do ponto de vista do objetivo da leitura, sublinham-se os quatro tipos de leitura, que contêm a leitura intensiva, extensiva, rápida e *skimming*. A leitura intensiva significa que o leitor estuda e analisa com muita atenção e dedicação os materiais ou livros importantes. Este modo pretende compreender profundamente palavras-chaves e ideias principais. Também se trata da compreensão do texto linguístico estudado, que exige não somente entender o sentido literal, mas também analisar todos os pontos linguísticos no texto, por exemplo, o leitor deve aprender o vocabulário, locuções, expressões idiomáticas e sintaxe e, finalmente, imitar e utilizá-los corretamente a fim de realizar o entendimento completo e aplicação no estudo futuro.

Quanto à leitura extensiva, ela possui dois sentidos; na prática, se o leitor lê intensivamente duas páginas de materiais em LE por cada semana, então a leitura

extensiva deve chegar a dez páginas. Somente consegue alcançar um bom efeito de compreensão de leitura através do acesso a uma grande quantidade de materiais em LE. Por outro lado, este tipo de leitura exige a extensão de leitura, ou seja, a diversidade de materiais, tais como textos ou livros narrativos, históricos, geográficos, científicos, críticos, biográficos, poéticos, jornalísticos, políticos, artísticos, entre outros. De forma geral, a leitura extensiva auxilia aos leitores a aprenderem o vocabulário e gramática essencial e básica, obtendo conhecimentos novos no ambiente agradável.

É imprescindível que dê importância às leituras intensiva e extensiva, bem como ao equilíbrio dos dois. Basicamente, as leituras extensiva e intensiva dependem uma da outra e promovem-se uma à outra. A leitura intensiva significa que o leitor analisa e estuda os materiais limitados e importantes, tendo como objetivo conhecer e dominar os conhecimentos, informações e estratégias de leitura básicas. O que é bastante relevante para o leitor formar a base de estudo de língua estrangeira, no entanto, a utilização de leitura intensiva não é suficiente, neste caso, a leitura extensiva torna-se num suprimento necessário que não só fortalece e promove os conhecimentos básicos, mas também aumenta a quantidade de vocabulário, alarga o horizonte, eleva as habilidades de compreensão e domina o uso das palavras nos diferentes contextos. Em suma, o aprendente de LE não pode ignorar as funções das leituras extensiva e intensiva.

A respeito da leitura rápida, significa que o leitor consegue compreender rapidamente as informações principais do material de leitura no tempo limitado, neste caso, além de ler com alta velocidade, o leitor tem habilidade de dominar exatamente o conteúdo do

texto. De forma geral, a leitura rápida é considerada como o processo de compreensão ativa e criativa.

O *skimming* é considerado como o modo menos detalhado de leitura. Através dele, acrescenta-se assim o volume de leitura, pelo que o leitor consegue gastar menos tempo e ler mais livros. Gradualmente, o aprendente alarga o próprio horizonte de conhecimentos, bem como o domínio da ideia principal do texto a fim de facilitar a sua busca e identificação em momento posterior. A partir de ponto de vista mais exigente, o *skimming* também é a base da leitura intensiva, por isso, enquanto realiza a atividade de leitura, o aprendente precisa de ser capaz de escolher e identificar quais são os pontos cruciais do texto. De forma geral, a leitura extensiva é semelhante ao *skimming* em termos de método, mas antes da leitura extensiva, o leitor não sabe se o texto é útil nem toma a ideia de utilizar a leitura intensiva ou não.

De acordo com o nível de habilidades de leitura, existem também a leitura de memorização, a de compreensão e a de criatividade. A leitura de memorização depende mais da capacidade de memorização, pois os usuários que aplicam este método de leitura simplesmente leem muitas vezes até que conseguem memorizar todo o conteúdo do texto. Contudo, a maioria deste tipo de leitores não se familiariza com a ideia profunda do texto. Segundo Hong Yang (2003), a leitura de compreensão significa que o leitor procura compreender os significados de todas as palavras e entender as relações lógicas a fim de dominar o núcleo do texto lido; quando o leitor não é capaz de alcançar este objetivo, ele normalmente pede orientação e ajuda a outras pessoas ou meios eletrónicos. Em relação

ao alvo da leitura de compreensão, o leitor consegue acumular as experiências e conhecimentos profícuos obtidos ao longo da leitura para aplicar nas futuras atividades de leitura, gradualmente, forma-se uma circulação positiva de leitura. Já a leitura de criatividade, Yanhua Hou (2006) implica que o leitor liga a sua vida e experiências reais ao texto estudado para o reproduzir e transformar em pensamentos próprios, por isso, este tipo de leitura objetiva não apenas recitar e memorizar o texto original, nem compreender somente o significado do texto.

Aliás, de acordo com a velocidade, a leitura pode ser dividida em leitura normal, lenta e rápida. A leitura normal é considerada como a leitura de velocidade adaptada pelo leitor. Cada pessoa tem o ritmo diferente de leitura, no entanto, a maioria dos leitores demora mais tempo na leitura em voz alta do que em silêncio. Quando a leitura é mais lenta do que o leitor normalmente lê, significa que o leitor aplica a leitura lenta. De forma geral, a leitura lenta implica que os leitores aproveitem as vantagens de leitura, se divertem neste processo e se dediquem na atividade de leitura com mais atenção e gozo em vez de procurar apenas a velocidade rápida de leitura.

Como mencionada acima, na classificação do objetivo de leitura, a leitura rápida é um modo rápido e eficiente de obtenção de informações e conhecimentos. Recentemente, a leitura rápida tem sido considerada como uma maneira muito importante de aprendizagem de língua estrangeira, pelo que hoje em dia as informações e conhecimento são conseguidos em qualquer lugar, em qualquer momento, e muitos deles são inúteis e incorretos. Tendo como objetivo selecionar e dominar as informações relevantes e

altamente qualificadas, o leitor sempre tem a habilidade de leitura rápida a fim de aumentar a eficiência de leitura, exigindo a concentração cerebral e captação mais rápida de informações úteis e o informação nuclear do texto. Muitos aprendentes utilizam a leitura rápida a fim de pesquisar os estudos ou referencias bibliográficas. Eles tentam procurar os materiais ou informações úteis ou captar os pontos mais importantes de um texto. Neste processo, a leitura rápida desempenha o papel relevante. Além disso, nem todos os aprendentes conseguem realizar a leitura rápida, normalmente, os leitores com a base linguística podem desenvolver a atividade de leitura rápida, dominando pelo menos 2 mil palavras de língua estrangeira.

No processo de leitura rápida, os leitores competentes conseguem presumir o significado das palavras não conhecidas de acordo com o contexto e as experiências pessoais em vez de pesquisá-los no dicionário. Por exemplo, “A revolução do 25 de Abril pôs fim à ditadura e implementou a democracia em Portugal”, de acordo com Mascarenhas (2013), nesta frase, pressupõe-se que “implementou” é a palavra não conhecida, o leitor pode fazer a previsão do significado da palavra de acordo com o contexto.

Também há muitos leitores que adivinham o significado de palavras através de exemplos oferecidos no texto: “O sufixo é o responsável pela criação de outras palavras, as chamadas palavras derivadas. Por exemplo, -dor, -dade, -vel.” Neste caso, como “-dor”, surgem depois do radical, os afixos são chamados de sufixos. Assim, às vezes os exemplos do texto refletem claramente o significado da palavra desconhecida.

Pode-se escolher presumir o significado através do reconhecimento da morfologia das palavras, nomeadamente, do processo de formação de palavras. A formação de palavras em português é feita por derivação, combinação, abreviação e composição, etc. A derivação inclui cinco tipos: derivação prefixal, derivação sufixal, derivação parassintética, derivação regressiva e derivação imprópria. Por exemplo, “as pessoas que são muito ciumentas não costumam respeitar a intimidade e a privacidade de seu parceiro.” Nesta frase, pressupõe-se que “ciumentas” é a palavra desconhecida, mas se o leitor souber o significado de “ciúme” pode concluir que “ciumentas” é o derivado de “ciúme” (ciúme+-ento), naturalmente implica o significado de “ciumentas”. Quanto à combinação ocorre a formação de uma nova palavra através da junção de partes de outras palavras. Por exemplo, “fala-se muito *portunhol* na América do Sul, ocorre sobretudo em cidades de fronteira entre países de língua portuguesa e espanhola”. Neste caso, o *portunhol* é construído por português e espanhol, portanto, o *portunhol* designa a interlíngua originada da mistura de português e espanhol. Já a abreviação é incluída formas reduzidas de palavras, por exemplo, “vamos tirar uma foto”. A “foto” é a abreviação de fotografia, portanto, conclui-se naturalmente o significado de “foto”. Em relação à composição, aglutinação e justaposição fazem parte da composição. Também é muito comum que adivinhe o significado pela composição de palavra. Por exemplo, “o fim de semana chegou! É a hora de curtir a vida com alegria”. Presume que “fim de semana” seja a palavra desconhecida e “semana” seja conhecida, é fácil de entender como o final de cada semana, quer dizer, sábado ou domingo. De forma geral, contanto que as palavras novas

não comprometam o efeito de leitura, o leitor não necessita de pesquisar no dicionário as palavras e pode avançar mais rapidamente na leitura.

Outra dica que se usa muito pelos aprendentes é leitura pela frase. De forma geral, a leitura pela frase é uma das maneiras mais eficientes e usadas a fim de aumentar a velocidade e a fluência de leitura. O grande número de leitores escolhe a leitura pela palavra, ou seja, a visão muda de uma palavra para outra. Este tipo de leitores chama-se o leitor ineficiente. Ao contrário, os leitores que leem por frases chamam-se leitores eficientes, porque normalmente conseguem ser mais rápidos e eficazes. Este tipo de leitura pode ser muito útil na leitura de textos literários e poéticos, como por exemplo, este excerto: “Era uma vez uma casa branca nas dunas, voltada para o mar. Tinha uma porta, sete janelas e uma varanda de madeira pintada de verde. Em roda da casa havia um jardim de areia onde cresciam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e roxas.” Andresen (2018). Se se usar a leitura pela frase, a cadência de leitura do excerto vai ser a seguinte: “Era uma vez uma casa branca nas dunas, /voltada para o mar. /Tinha uma porta, /sete janelas e uma varanda de madeira pintada de verde. /Em roda da casa havia um jardim de areia onde cresciam lírios brancos /e uma planta que dava flores brancas, amarelas e roxas.”

Tendo como objetivo realizar a leitura bem-sucedida, a terceira dica é aproveitar todos os fatores. No fato, a leitura em LE é considerada como o trabalho cerebral que necessita de tenacidade e concentração, por isso, é imprescindível para todos os leitores de LE trabalhar duramente e aproveitar cada fator que pode ser benéfico ao processo de

leitura. Há também que destacar os leitores que se concentram na leitura e prestam atenção a cada detalhe de caracteres ou sinais de pontuação, a fim de realizar a compreensão simultânea ao longo da leitura. Além disso, um fator também decisivo no processo de leitura em LE é a utilização total das capacidades cognitivas, quer dizer, pensar e ponderar profundamente a fim de agarrar a ideia central de cada parágrafo até se ter o domínio de todo o texto. Similar à leitura em LM, a leitura em LE foca-se muito no processamento cerebral positivo e eficiente. Consoante os seus objetivos, o leitor pode usar a leitura rápida, desenvolvida em silêncio, mas, quando lê um texto ou parágrafo importante, o leitor pode escolher a leitura em voz alta que aproveita a vantagem da recitação, que facilita a memorização dos conhecimentos. De forma geral, analisa-se a essência da língua e conclui-se que ela nasce primeiramente com voz e depois cresce com a notação escrita, por isso, contanto que exista a vontade da compreensão de um texto, cada leitor não pode ignorar a importância da leitura em voz alta e utilizá-la sempre que é necessário.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é um labor bastante árduo e permanente. A quarta dica é o desenvolvimento dos hábitos benéficos e a persistência. Parece que são fáceis de realizar e de levar a cabo, mas a maioria dos leitores começa o percurso de leitura em LE com forte dedicação e concentração, que vão diminuindo gradualmente, tal como diminui a paixão pessoal por causa de diversas interferências externas. Acontece muito que o leitor lê por uns dias e depois tem preguiça de leitura por uns dias, o que afeta o entusiasmo pessoal para a leitura e também o seu resultado. A

atividade de leitura deve restringida por hábitos corretos e regulares, além de forte persistência pessoal. Cada leitor competente e eficiente tem e segue o seu plano de leitura, por exemplo, o leitor pode ler uma hora por dia de todo o corpo e alma, pois a eficiência de leitura desempenha um papel mais importante do que o tempo de leitura. De qualquer maneira, o leitor precisa de planejar razoavelmente o tempo de leitura baseado no hábito e tempo livre do dia-a-dia e cumpri-lo rigidamente. Evita-se assim que o tempo de leitura ultrapassa o tempo limite de tolerância, pelo que a aquisição e aprendizagem de LE se considera como o processo contínuo e progressivo.

Tendo como objetivo realizar o melhor efeito de leitura e elevar a habilidade de leitura, o método que todos os leitores devem respeitar é a seleção correta e cautelosa de tipo e qualidade de texto, além de garantir a leitura extensiva.

O leitor de LE deve ter a capacidade de selecionar textos adequados ao seu nível de dificuldade, de acordo com o interesse e a proficiência de LE. Para os aprendentes com competência elementar, é conveniente que se comece com textos fáceis e que se eleve o nível de dificuldade de acordo com o aumento de proficiência de LE do leitor. Desta forma, beneficia-se o progresso de leitura, favorecendo a construção da autoconfiança do leitor a fim de evitar a perder a crença e fé de leitura por causa das barreiras linguísticas. Na prática, é melhor que selecione os textos com 2% de palavras não conhecidas e, depois, escolhe os textos com 3% de palavras não conhecidas e assim progressivamente, de acordo com a melhoria da proficiência de LE.

Além das habilidades referidas, no processo de leitura em LE, é muito importante que os leitores fiquem alerta para os seguintes pontos para se tornarem proficientes e alcançarem o melhor efeito de leitura:

- Em primeiro lugar, é muito importante que os leitores consigam considerar e pensar o texto do ponto de vista da LE em vez de LM. Deve evitar-se, ao longo de leitura, tentar ‘traduzir’ todo o conteúdo de LE em LM a fim de compreender o texto através de tradução, o que leva a um desperdício do tempo, mas também o prejuízo à elevação de proficiência de leitura em LE. Pelo contrário, se o objetivo é dominar o texto inteiro, é necessário compreender a forma original de expressões na LE e estar gradualmente familiarizado com as palavras da LE.

- Em segundo lugar, sendo o leitor proficiente e eficiente em LE, deve ter a uma velocidade alta de leitura e de compreensão do que lê. Normalmente, o treino constante a leitura ajuda a desenvolver a eficiência e a exatidão de compreensão, o que faz parte das habilidades necessárias e relevantes dos leitores competentes.

- Em terceiro lugar, tendo em conta a diversidade de textos e de livros em LE, os aprendentes precisam de prestar atenção ao papel relevante do resumo, cuja vantagem é beneficiar a obtenção dos métodos úteis de leitura em LE; fazer o resumo depois da leitura tem um papel muito significativo, favorecendo a aprendizagem de conhecimentos do texto lido e promovendo um sentimento positivo no leitor.

- Em quarto lugar, o aumento do *input* dos materiais linguísticos. Sendo o processo árduo, a melhoria da habilidade de leitura depende muito da prática e acumulação

constantes, portanto, é necessário e indispensável que se intensifique o *input* de textos. A acumulação das experiências linguísticas e o desenvolvimento da consciência linguística são cruciais para cada leitor. A chave do aumento de *input* é escolher tanto quanto possível materiais autênticos, uma vez que eles oferecem uma possibilidade de contato com contextos reais, o que fortalece a habilidade de tratamento de informações e cria a consciência linguística do leitor. Se faltar o *input* dos textos linguísticos, o leitor não será tão competente a ler textos diversos em LE, nem dominar a nível profundo a LE.

Como o processo cerebral, a leitura em PLE pode ser feita de várias formas. Neste capítulo, abordaram-se os tipos de leitura e procurou-se sistematizar algumas dicas para melhorar gradualmente a leitura. No capítulo seguinte, apresentam-se algumas reflexões a respeito da atualidade de leitura em PLE na China, tendo em consideração a importância e a influência do quadro teórico e dos descritores do QECR; pretende-se assim apresentar medidas específicas e eficazes para suprir as barreiras atuais que se colocam no desenvolvimento da leitura em PLE aos aprendentes de língua materna chinesa.

3. Reflexões relacionadas com a leitura: o QECR

Depois de tomar a ideia relacionada com a compreensão de leitura em LE e habilidade de leitura, é necessário fazer uma reflexão a partir das descrições das escalas e descritores do QECR em que cada nível exige habilidades de leitura diferentes. Importa fazer uma ligação reflexiva com a atualidade de leitura em língua portuguesa na China, de forma a dar um contributo para o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa na China.

A fim de regular e liderar o rumo de aprendizagem dos aprendentes de LE, o conselho da Europa publicou o Quadro Europeu Comum de Referência (2001), que sublinha o desenvolvimento da consciência linguística e intercultural. Em relação às habilidades e proficiência de LE, o QECR planeou critérios para níveis diferentes, como se pode ver na tabela 2:

	C2	É capaz de compreender sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
Utilizador Proficiente	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz

		<p>de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.</p>
Utilizador Independente	B2	<p>É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.</p>
	B1	<p>É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.</p>

Utilizador Elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua informação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Tabela 2. Níveis Comuns de Referência: Escala Global (2001)

De acordo com as descrições de escala de global do QECR, conclui-se que o QECR foca genericamente o equilíbrio das quatro habilidades - leitura, escrita, expressão oral e compreensão do oral e que dá importância ao uso de língua em situações distintas. Tendo como objetivo realizar a combinação de estudo e uso, nas descrições da escala global do QECR aparecem sempre palavras como “quotidiana”, “rotina”, “familiar” e “concreto”, entre outras, que se relacionam com um modo de aprendizagem através da prática, da participação, da cooperação e da comunicação. Pretende-se desenvolver a habilidade de uso dos aprendentes, tornar o processo de aprendizagem no decurso de uso e pensamento

positivo e finalmente fazer com que os aprendentes criem automaticamente uma atitude autónoma de aprendizagem de LE.

Em relação às habilidades e objetivos da leitura, pode-se ver que do nível A1 ao C2, o índice de dificuldade aumenta, por exemplo, para os aprendentes do nível A1, a avaliação apenas exige que sejam capazes de compreender e usar expressões familiares e quotidianas; para os do nível C2, por sua vez, assume-se que são capazes de compreender sem esforço tudo o que leem e resumir as informações recolhidas em diversas fontes escritas, bem como distinguir finas variações de significado em situações complexas. De forma geral, a variação de critérios apresenta a exigência diferente de avaliação. O nível A exige da compreensão literal, que implica que o aprendente seja capaz de dominar o sentido literal do texto. O nível B representa a compreensão racional que visa aumentar a eficiência do processamento de leitura e cognitivo além de compreender exatamente o sentido figurado do autor. Quando ao nível C, considera-se como a compreensão crítica, cuja chave é possuir as reflexões essenciais e críticas em relação ao conteúdo de texto. Com o aumento do nível, os requisitos aumentam, na leitura, como nas competências, como audição, a escrita e a oralidade.

Como a escola global do QECR acima é a versão de 2001, alguns conteúdos foram renovados e alvo de uma revisão recente, pelo que se apresenta a versão dos descritores apresentada no *Companion Volume to CEFR* (Conselho da Europa 2018) que aborda mais assuntos relacionados relevantes e oferece mais reflexões para a leitura em LE, como se pode ver na tabela 3:

WRITTEN RECEPTION	
OVERALL READING COMPREHENSION	
C2	<p>Can understand virtually all forms of written language including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings.</p> <p>Can understand a wide range of long and complex texts, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning.</p>
C1	<p>Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections.</p> <p>Can understand a wide variety of texts including literary writings, newspaper or magazine articles, and specialised academic or professional publications, provided that there are opportunities for re-reading and he/she has access to reference tools.</p>
B2	<p>Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low-frequency idioms.</p>
B1	<p>Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interests with a satisfactory level of comprehension.</p>
A2	<p>Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language.</p> <p>Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items</p>
A1	<p>Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.</p>
Pre-A1	<p>Can recognise familiar words accompanied by pictures, such as a fast-food restaurant menu illustrated with photos or a picture book using familiar vocabulary</p>

Tabela 3. Níveis Comuns de Referência: Escala Global (2018)

De forma geral, os diferentes objetivos decidem os diferentes tipos de leitura, por exemplo, a leitura de lazer pode usar *skimming* ou leitura rápida, aliás, a leitura de orientação usa mais leitura lenta. Na prática, o uso de tipos de leitura faz parte da classificação da proficiência de leitura. Em relação à escala global de 2018, os novos descritores relativos à Leitura basicamente são compostos por dois aspetos: por um lado, trata-se da profundidade de leitura a nível de habilidade de compreensão; por outro lado, é a dimensão de compreensão que inclui vários tipos de textos e linguagens. Como tal, é indispensável para todos os aprendentes em LE que prestem mais atenção à dimensão dos textos seleccionados e à melhoria das habilidades de compreensão de leitura.

A revisão recente dos descritores do QECR enfatiza também a integração e interdependência entre as várias componentes, assumindo uma perspectiva macro funcional da aprendizagem comunicativa de uma LE, que dá destaque à mediação, a par da receção, produção e interação, como se pode ver na tabela 4:

Table 1 – Macro-functional basis of CEFR categories for communicative language activities

	RECEPTION	PRODUCTION	INTERACTION	MEDIATION
Creative, Interpersonal Language Use	e.g. Reading as a leisure activity	e.g. Sustained monologue: Describing experience	e.g. Conversation	Mediating communication
Transactional Language Use	e.g. Reading for information and argument	e.g. Sustained monologue: Giving information	e.g. Obtaining goods and services Information exchange	Mediating a text
Evaluative, Problem-solving Language Use	<i>(Merged with reading for information and argument)</i>	e.g. Sustained monologue: Presenting a case	e.g. Discussion	Mediating concepts

Tabela 4. Macro-functional Basis of CEFR Categories for Communicative Language Activities (Conselho da Europa 2018, p. 30)

3.1 Reflexões sobre a atualidade da leitura em língua portuguesa na China

Reflete-se sobre a atualidade da leitura em língua portuguesa na China que está em fase de desenvolvimento. Hoje em dia, muitos aprendentes prestam menos atenção à leitura em comparação com a expressão oral, compreensão do oral e expressão escrita. Na verdade, por vezes, é dada prioridade à oralidade e à compreensão do oral, o que prejudica a melhoria das habilidades de escrita e da leitura bem como o equilíbrio na aprendizagem de língua portuguesa.

Atualmente, as Instituições de Ensino Superior na China que oferecem cursos de Português disponibilizam turmas de português construídas a pensar em cursos de licenciatura com a duração de 4 anos. A primeira instituição a oferecer o curso de Português na China foi o Instituto de Radiodifusão (atual Universidade de Comunicação da China), em 1960, seguindo-se a criação de inúmeros outros cursos na área da língua e cultura portuguesa, como se pode ver na tabela 5 (informações citadas até ao ano de 2016 da cite Fórum de Língua Portuguesa) :

Ano de criação de cursos de Português	Nome	Localização
---------------------------------------	------	-------------

1960	Universidade de Comunicação da China	Pequim
1961	Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	Pequim
1977	Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	Xangai
2005	Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	Pequim
2005	Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	Tianjin
2007	Universidade de Pequim	Pequim
2007	Universidade de Estudos Internacionais de Xian	Xian
2008	Universidade Normal de Harbin	Harbin
2008	Universidade de Estudos Estrangeiros de Dalian	Dalian
2008	Instituto de Línguas Estrangeiras de Jilin Huaqiao	Changchun
2008	Universidade de Comunicação da China (campus de Nanquim)	Nanquim
2008	Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	Cantão
2009	Universidade de Economia e Negócios Internacionais	Pequim
2010	Instituto de Comunicação de Hebei	Hebei
2011	Universidade de Línguas e Culturas de Pequim	Pequim
2012	Universidade de Estudos Estrangeiros de Sichuan	Chongqing
2012	Instituto de Estudos Estrangeiros de Hainan	Wenchang
2013	Universidade de Estudos Estrangeiros de Zhejiang	Hangzhou
2015	Universidade de Nankai	Tianjin
2016	Universidade de Hubei	Wuhan

Tabela 5. Instituições chinesas de ensino superior que oferecem cursos de Português

Nas várias instituições de ensino superior chinesas que disponibilizam cursos de português, as disciplinas principais incidem no ensino da gramática do português. Esta realidade leva os aprendentes a memorizarem as regras gramaticais de língua portuguesa em vez de as compreenderem no texto. Gradualmente, a falta de incentivo à leitura entre os aprendentes chineses afeta negativamente a proficiência de língua portuguesa. Pelo

contrário, em outros países não-lusófonos, os planos de ensino e o grupo docente dão grande importância à leitura, o que dá mais oportunidades de treinar a leitura; neste contexto, houve um efeito positivo na área de aprendizagem de língua portuguesa, com aprendentes que conseguem ativar as habilidades de oralidade, audição e escrita a partir da prática da leitura. Acima de tudo, uma vez que a leitura desempenha o papel muito importante e essencial para a aprendizagem da língua portuguesa, os aprendentes chineses devem dar mais atenção à melhoria de habilidade de leitura, tal como também o grupo docente e as instituições de ensino precisam de colocar a leitura num lugar de maior destaque nos seus planos curriculares. Ao mesmo tempo, deve-se concentrar na prática de leitura, cuja função é fomentar uma melhor aprendizagem e uso da língua portuguesa.

4. Estratégias de leitura de LE e língua portuguesa

Neste capítulo, retoma-se a questão da necessidade de se desenvolver mais ainda o ensino da leitura em PLE na China, tendo em consideração as reflexões sobre as estratégias de leitura e os descritores e escalas do QEER. Pretende-se assim melhorar a habilidade de leitura, abordar as suas estratégias em PLE, incluindo a previsão do significado de palavras, seleção do texto, o enriquecimento dos conhecimentos prévios e a utilização de meios eletrónicos. O capítulo inclui também a análise de exemplos de práticos de leitura de diferentes tipologias de textos.

4.1 Importância da estratégia de leitura

Como já se disse, a leitura desempenha um papel fundamental para a aprendizagem de LE e auxilia os leitores a melhorar a habilidade de produção escrita, a compreensão oral e a produção oral. Apesar das várias vantagens oferecidas, a maioria dos leitores não sabem como utilizam estratégias eficientes e úteis a aumentar as suas competências de leitura, para melhorar a proficiência de LE, em geral. Assim, alguns não chegam a alcançar o efeito desejado e não se entusiasmam com a leitura. Além disso, um grande número de aprendentes de LE que têm paixão e interesse na leitura também não se desenvolvem na área de proficiência por causa da falta da estratégia da leitura. Aliás, os

as estratégias eficientes resultam no sucesso do resultado de leitura.

De acordo com a análise associada com as estratégias de leitura de Xiaofang Li e Lixin Yi (2006), quando comparados com os leitores menos eficientes, os bem-sucedidos têm maior capacidade de autocontrole e de agarrar as estratégias beneficiáveis a fim de valorizar o processamento cognitivo, destacando a exploração e experimentação de novas estratégias proveitosas.

Como sublinhado no estudo de Anderson (1991), em termos de tipo de estratégias de leitura, não existe diferença entre os bem-sucedidos e mal-sucedidos. A distinção principal foca-se na frequência de uso de estratégias; na prática, os leitores competentes utilizam estratégias mais adequadas e com maior eficiência do que os incompetentes.

4.2 Leitura positiva em vez de passiva

Tendo em conta o facto de que hoje em dia muitos leitores não sabem adaptar e a aplicar as estratégias de leitura, este subcapítulo foca-se na metodologia estratégica de leitura com a máxima renovação.

A primeira estratégia é o desenvolvimento da leitura positiva, em vez da passiva. Tendo em consideração as funções de iniciativa pessoal, o leitor precisa de dar atenção ao objetivo de leitura e tornar-se responsável e positivo. De forma geral, em comparação com os leitores que não têm objetivos claros de leitura, os que têm objetivos bem definidos conseguem concentrar-se no processo, analisar todo o texto com maior

eficiência e compreender o máximo possível do conteúdo e, finalmente, conseguem também integrar as informações de texto ao sistema cerebral de conhecimentos. Além do objetivo de leitura, o feedback e a formação do leitor também se consideram como o foco de leitura, tentando procurar um diálogo invisível entre o leitor e autor. Por exemplo, se fosse um leitor de PLE, deveria em primeiro lugar definir qual o objetivo que pretende alcançar, ou seja, quais são as informações que gostaria de obter antes de ler o material e o segundo passo seria então começar o processo de leitura para conseguir obter essas informações. Depois vem um terceiro passo, que é desenvolver o foco e explorar as respostas das dúvidas geradas ao longo da leitura com as informações de texto. No final, baseando-se na notação e análise, o leitor tem a necessidade de fazer o resumo e recriar o texto com os seus pontos de vista, com vantagem no domínio dos conhecimentos e uma melhoria da capacidade de raciocínio. O estado positivo de leitura leva a que o leitor comunique e dialogue simultaneamente com o autor do texto. Nesta fase, o leitor sempre consegue contrapor os seus pontos de vista, diferentes do autor, relacionando-os com os conhecimentos acumulados anteriormente. De forma geral, esta fase não beneficia apenas o aprofundar da compreensão ao texto, mas também torna a leitura em uma experiência inesquecível. Com o passar do tempo, o leitor obtém entusiasmo e terá aproveitado ao máximo possível as vantagens de leitura, realizando praticamente a circulação positiva da leitura.

De qualquer maneira, em vez de receber passivamente as informações, o leitor competente deve ter a consciência da motivação de criação do autor e dialogar com o

conteúdo de texto, para assim criar a sua leitura pessoal. Em suma, o leitor proficiente não desempenha apenas o papel de receptor de conhecimentos, ao contrário, considera-se como um pensador positivo e ativo na sua relação com o texto que lê.

4.2.1 Prática de leitura positiva e exemplo

Então, como se pode tornar um leitor comum num leitor positivo? Na prática, precisa-se de seguir os próximos passos: a primeira tarefa é a pré-leitura, a segunda tarefa é a primeira leitura, a terceira tarefa é a segunda leitura e a quarta tarefa é a pós-leitura. Na fase da pré-leitura, o leitor deve prestar atenção ao título, introdução, negrito, ícone, formato, resumo, palavras-chave, desenvolvimento e tipo de texto. Como se pode ver, por exemplo, na figura 2:

INTRODUÇÃO À MACROECONOMIA¹

Cynthia Lemke

Prof. Antônio César da Silva

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI
Administração/ Finanças (FIN 21) – Metodologia do Trabalho Acadêmico
08/11/04

RESUMO

Introdução à Macroeconomia diz respeito ao estudo dos principais fundamentos da política macroeconômica, bem como seus objetivos e os recursos utilizados para alcançá-los. Este estudo esclarece as principais dúvidas a respeito da macroeconomia, através de uma análise simplificada de sua estrutura, dando ênfase a questões de curto prazo, relacionadas com o nível de atividade, de emprego e de preços. Chegando a conclusão de que sozinhas as políticas econômicas não são suficientes para alcançar os objetivos macroeconômicos. Elas necessitam da intervenção do governo no sentido de regular a atividade econômica e levar a economia ao pleno emprego.

Palavras-chave: Metas; Políticas; Mercados.

1 INTRODUÇÃO

A Macroeconomia, segundo Garcia e Vasconcellos (2002, p. 83), “[...] estuda a economia como um todo, analisando a determinação e o comportamento de grandes agregados, tais como: renda e produto nacionais, nível geral de preços, emprego e desemprego, estoque de moeda e taxas de juros, balança de pagamentos e taxa de câmbio”.

Assim sendo, a Macroeconomia faz uma abordagem global das unidades econômicas individuais e de mercados específicos. Por exemplo, essa teoria considera apenas o nível geral de preços, e não atende as mudanças dos preços dos bens das diferentes indústrias.

Neste estudo, pretende-se estabelecer os principais fundamentos da Macroeconomia, bem como seus objetivos e os recursos utilizados para alcançá-los.

2 METAS DE POLÍTICA MACROECONÔMICA

¹ Este exemplo foi apresentado como avaliação do MÓDULO III da disciplina de Metodologia do Trabalho Acadêmico no semestre 2002/2 e autorizado pela aluna para constar neste anexo.

Figura 2. Introdução à Macroeconomia (Cynthia, K. e Antônio, C., 2004)

De acordo com as informações da pré-leitura do texto acima, é evidente que o texto é composto por título, resumo, palavras-chave, introdução e desenvolvimento, pode-se

concluir o presente texto é científico relacionado com a área da macroeconomia e teoria a ela associada.

Economia

► Energia

Entrada do carvão em leilão renderá R\$ 16 bilhões

Meta é triplicar a atual capacidade instalada e a representatividade do combustível fóssil na matriz energética do Brasil até 2015

Rafael Vigna
rafael.vigna@jornaldocomercio.com.br

Depois de quatro anos, o anúncio da inclusão do carvão mineral nos leilões A-5, feito no mês passado pelo ministro de Energia, Edson Lobão, reacendeu o debate sobre a reutilização em larga escala do recurso que atualmente representa somente 1,4% da matriz energética nacional. O assunto é tema de duas comissões parlamentares, lideradas no Congresso Nacional pelo deputado federal Afonso Hamm (PP-RS) e na Assembleia Legislativa por Valdeci Oliveira (PT).

O interesse dos três estados do Sul, onde estão localizados 100% das 31,7 bilhões de toneladas do mineral, pauta uma nova mobilização para dar maior competitividade aos projetos já em fase de desenvolvimento, que devem gerar investimentos na ordem de R\$ 16 bilhões no setor - cerca de R\$ 10 bilhões nas quatro termelétricas gaúchas até 2015.

Iniciativa privada, entidades

empresariais e o poder público já buscam a formação de um plano de médio, longo e curto prazo para o segmento. No Rio Grande do Sul, que concentra cerca de 90% das jazidas disponíveis no País, em Santa Catarina e no Paraná, o combustível fóssil essencial para a Revolução Industrial, no século XVIII, também é tratado como fundamental para geração de emprego e renda e, por isso, foi tema do seminário O Carvão Mineral na Nova Economia da Região Sul, realizado ontem na sede da Fiegs, em Porto Alegre.

As perspectivas para o cenário, que deve ser fomentado a partir do segundo semestre com a realização do primeiro leilão, são otimistas. A expectativa, segundo o presidente da Associação Brasileira de Carvão Mineral (ABCM), Fernando Zancan, é ampliar a produção em 219 milhões de toneladas em três anos. Em 2011, foram 12 milhões de toneladas, mas apenas 5,98 milhões de toneladas consideradas vendáveis. A atual capacidade instalada comporta a geração de 1.765 MW e o principal destino, com o repas-

se de 83% da disponibilidade, é o mercado de energia elétrica, o que correspondeu a um faturamento de R\$ 767 milhões.

No entanto, para dar o salto e triplicar a atual capacidade instalada, a meta é aumentar a eficiência de 28% para 36% e, com isso, emitir a mesma quantidade de CO₂ para produzir 300 MW a mais. Na avaliação de Zancan, o Brasil precisará duplicar a geração de energia até 2030, e a inclusão de fontes como o carvão mineral ganha destaque nessa conjuntura.

Na abertura do evento, que contou com a participação das federações das indústrias dos três estados da região Sul, o presidente da Fiegs, Heitor Müller, enfatizou a redescoberta do recurso como fonte de riquezas e defendeu a aplicação de tecnologias capazes de preservar os padrões ambientais. "Estamos vencendo etapas para introduzir o carvão mineral como elemento de significativa importância em uma nova economia da região Sul", afirmou.

Mesmo assim, um dos maio-



Na Capital, empresários e dirigentes traçaram planos para o segmento

res adversários neste debate é a emissão de gases poluentes e os danos ambientais, registrados desde o processo de lavra até as termelétricas. Neste aspecto, os argumentos tratam de justificar o fato com a utilização massiva do recurso em países como a China e os Estados Unidos. Conforme o deputado federal e vice-presidente da Frente Parlamentar Mista em Defesa do Carvão Mineral, Afonso Hamm, 40,5% da energia mundial é fruto do combustível fóssil.

Além disso, ele chama atenção para o fato de que o carvão representa 67% do total dos recursos energéticos nacionais. Segundo relato do parlamentar, a participação do recurso em matrizes chega a 93% na África do Sul, 79% na China e 69% na Índia. "Os países não abrem mão da segurança energética porque é vital para o desenvolvimento, e o Brasil precisa ampliar sua potencialidade",

complementou. Já o coordenador da Frente Parlamentar em Defesa do Carvão Mineral Gaúcho, deputado estadual Valdeci Oliveira, pediu a união do setor para garantir os investimentos e os resultados nesta nova fase.

"Nós temos de efetivamente ser protagonistas neste processo como fomos, no ano passado, com a criação do Programa Estadual da Energia Eólica. Precisamos de um programa concreto de incentivos para estimular que os empreendedores do carvão aportem no Estado com vigor, mas que atendam a um pré-requisito fundamental que é a proteção ambiental. Hoje, a exploração do carvão, a partir das tecnologias e da regulamentação das compensações ambientais, tem todas as condições para ser sustentável e competitiva", comentou ao defender isonomia tributária para expandir a competitividade do setor.

Figura 3. Entrada do Carvão em Leilão renderá R\$ 16 Bilhões (Rafael, V., 2013)

Pelo texto acima (figura 3) é fácil de perceber que é um texto jornalístico sem ver o nome de jornal, somente com o *layout* da edição, como data, ícone do jornal e título, entre outros. De acordo com o título, o leitor também pode perceber o conteúdo principal da notícia.

Muitas vezes, os leitores podem reconhecer as informações importantes através da pré-leitura. Tomando em consideração o efeito positivo da leitura, cada leitor deveria

aproveitar suficientemente as vantagens e funções da pré-leitura, para a qual contribui com sucesso o desenvolvimento dos seguintes passos.

A primeira leitura será de *skimming*, em que se passa por todo o texto, ignora momentaneamente as dificuldades relacionadas com a compreensão e visa a ter conhecimentos básicos e gerais em relação ao conteúdo. De forma geral, a primeira leitura considera-se como a base de leitura intensiva. Uma vez que forme uma ideia essencial do texto, o leitor pode realizar a segunda leitura com sucesso e elevar a eficiência de leitura.

Na fase da segunda leitura, o que o leitor deve fazer é ler o texto inteiro com muita atenção e paciência. Do ponto de vista linguístico, sendo a fase que precisa da consideração e pensamento profundo, a segunda leitura tem como objetivo que o aprendiz recolha as opiniões principais do autor e as integre perfeitamente. A missão do leitor nesta etapa é saber e confirmar qual é o foco, como o leitor justifica os pontos principais, quais são as relações entre os pontos de vista, quais são as probabilidades do desenvolvimento do próximo enredo e como estabelece as ligações entre as opiniões do texto e conhecimentos próprios. Também seria muito importante que resolvesse as dificuldades de compreensão a fim de realizar uma leitura intensiva bem-sucedida.

A pós-leitura é um processo muito importante para cada atividade de leitura, cuja chave é confirmar o objetivo da escrita do autor, analisar as estratégias de produção e estilo de linguagem do autor, avaliar as suas habilidades, propor questões críticas e explorar a essência do texto. Tomando em consideração os pontos referidos acima, o mais importante para o leitor é absorver todas as informações úteis, integrá-las, bem como

utilizá-las no futuro processo de leitura ou produção de escrita.

Em suma, se respeitar os quatro passos, aumentará com certeza a eficiência de leitura positiva. Na análise da pequena notícia a seguir (figura 4), pode-se ver como se pratica o método:

ECONOMIA

Relação entre China e EUA melhora após negociações, diz ministério chinês

O ministério informou que "realizaram diálogos exaustivos, detalhados e aprofundados sobre problemas comerciais e estruturais de interesse mútuo"

Por **EFE**

10 jan 2019, 07h03



Pequim – As negociações para encerrar [a guerra comercial entre China e Estados Unidos](#), que aconteceram esta semana em Pequim, “melhoraram o entendimento mútuo e lançaram as bases para tratar das preocupações uns dos outros”, afirmou, nesta quinta-feira, o Ministério de Comércio chinês.

Em comunicado publicado em seu site, o Ministério afirma que as equipes negociadoras dos dois países, que se reuniram durante três dias na capital chinesa, “implementaram ativamente” o consenso alcançado no dia 1º de dezembro do ano passado entre o presidente da China, Xi Jinping, e o dos EUA, Donald Trump.

Figura 4. Relação Entre China e EUA Melhora Após Negociações, Diz Ministério

A fim de alcançar um processo de leitura positiva, o leitor competente poderá seguir os próximos passos. Em primeiro lugar, na fase de pré-leitura concentra-se no tipo de texto, no título, na introdução e nas palavras sublinhadas a fim de tirar informações importantes. Por exemplo, o texto jornalístico na figura 4 estrutura-se em apenas três parágrafos, o primeiro chamado de “*lide*”, que sintetiza as informações principais: quem- a China e os EUA, onde- Pequim, o quê- negociações, quando- esta semana, como- melhoramento de relações e por quê- procura do entendimento e interesse mútuo, conclui que as relações da China e dos EUA melhoram depois das negociações sobre o encerramento da guerra comercial e problemas de interesse mútuo. Em segundo lugar, o leitor pode ler extensivamente o texto inteiro, ignorando as dificuldades gramaticais que se colocam e colocando o foco nos conteúdos do texto; por exemplo, a conclusão é que as equipes negociadoras dos dois países se reuniram para terminar a guerra comercial durante três dias na cidade de Pequim e o diálogo melhorou o entendimento mútuo sobre os interesses mútuos, respeitando o consenso do final do ano passado entre os dois presidentes dos EUA e China. No mesmo texto acima, por exemplo, pode considerar-se que existem duas palavras desconhecidas: ‘implementar’ e ‘exaustivos’ – neste caso, o leitor precisa de adivinhar os significados das duas palavras pelo contexto. Na segunda leitura, deve realizar a compreensão detalhada, analisar o foco da notícia, as opiniões do autor, como chegou à conclusão do texto e as relações entre as opiniões e conhecimentos

prévios. De forma geral, o texto relata a notícia recente sobre o desenvolvimento e mudança das relações sino-americanas depois da guerra comercial, além disso, como se trata de um texto jornalístico, o autor narra um acontecimento real e de forma imparcial, não adicionando a sua opinião pessoal no que se refere às relações bilaterais, após as negociações entre os dois países. No texto, também é evidente de observar que o autor relata em primeiro lugar o acontecimento mais recente e depois refere a situação anterior. No passo final, será importante analisar o estilo de linguagem, o objetivo de escrita, as estratégias linguísticas e avaliar o texto de forma geral. No exemplo em análise, como é um texto jornalístico, o estilo de linguagem é muito cauteloso, claro, imparcial, sucinto e formal, ao mesmo tempo, envolve algumas figuras de linguagem, tal como a metáfora ‘guerra comercial’. Caso o leitor tivesse que fazer um exercício de resumo do texto, a leitura teria permitido obter conhecimentos relacionados não somente com as relações entre China e EUA, mas também com a redação do texto jornalístico. De forma geral, sendo o exemplo da redação posterior do leitor, a estrutura do texto é bem organizada e as palavras usadas consideram-se adequadas e apropriadas.

4.3 Compreensão do significado de palavras através do contexto.

4.3.1 Papel indispensável do contexto

As funções de uma língua, tais como, a compreensão e a expressão, desenvolvem-se

e realizam-se através do contexto. Do ponto de vista da psicolinguística, a compreensão de uma língua é o resultado produzido pelos dados captados e sistema prévio de conhecimentos. Em vez de recepção passiva de língua, o contexto está diretamente ligado ao processamento positivo da informação. Do ponto de vista sociolinguístico, a comunicação numa língua é condicionada pelos elementos locais da cultura que se lhe associa. Assim, quando se usa uma LE num determinado contexto, ele vai influenciar o processamento das informações que se comunicam. Em suma, a compreensão e processamento da informação veiculada por um texto depende do contexto em que o texto foi escrito e do contexto em que ele é lido.

4.3.2 Inferência pelo contexto

Em relação às estratégias de leitura, presume-se previamente que a quantidade de vocabulário acumulado seja suficiente. Segundo o linguista Laufer (1992), os leitores de língua estrangeira/segunda devem dominar 95% das palavras do texto lido para realizar a compreensão textual geral e básica. No entanto, muitos aprendentes de LE não chegam a este nível, por isso, eles recorrem frequentemente à ajuda do dicionário, o que resulta numa leitura mais demorada e menos eficiente. Tendo como objetivo se livrar da dependência da pesquisa no dicionário, o leitor tem a necessidade de dominar a estratégia de conseguir presumir o significado das palavras através de contexto em que elas ocorrem. De forma geral, a compreensão bem-sucedida depende principalmente do conhecimento

prévio do significado de palavra, no entanto, a aprendizagem ideal e compreensão profunda do vocabulário também podem ser gerados a partir do contexto e da relação com outras palavras. Na verdade, o autor para expressar exatamente o significado desejado precisa de escolher a palavra mais apropriada de acordo com o contexto. Ao mesmo tempo, para o leitor, a habilidade de conseguir presumir o significado de palavras através do contexto vai potenciar a sua aprendizagem de acordo com Krashen (1989). Neste caso, o contexto considera-se como algo que auxilia a compreensão do significado de palavras, portanto, o leitor de LE, ao encontrar uma palavra desconhecida, tenta entender a ideia de todo o contexto e presumir o significado da palavra, o que contribui para a exatidão do resultado de compreensão de leitura. De acordo com a investigação de Jianbao Shen (2001), a inferência de contexto principalmente se constitui pelos seguintes cinco tipos.

(1) Inferência de assimilação

Uma outra estratégia utilizada pelos leitores é a presunção do significado através da assimilação. Esta estratégia implica que o leitor se centre, em primeiro lugar, nas palavras-chave; veja-se por exemplo, as palavras “como”, “similar”, “parecido”, na frase: “O Mário é muito charmoso como o Brad Pitt”. Nesta frase, Brad Pitt é uma celebridade bonita no nível internacional, por isso, pode-se presumir que o Mário também é bem bonito, então, a palavra “charmoso” tem o significado de bonito. As palavras-chave que remetem para uma assimilação do conteúdo que permite presumir o significado da palavra.

Esta estratégia implica prestar atenção ao longo de leitura e tentar compreender o conteúdo nuclear das frases.

(2) Inferência de explicação

De acordo com Qianjiang Guan (2009), os autores de língua estrangeira sempre usam palavras explícitas e frequentemente usadas para explicar as comparativamente mal-entendidas. Por exemplo, “Este presente é muito pesado, mas também é frágil, ou seja, ele é fácil de quebrar.” De acordo com a explicação posterior, percebe-se o significado da palavra “frágil”

(3) Inferência de comparação

Por exemplo, “Ele sempre faz o pagamento pontual, mas hoje está atrasado.” Segundo a palavra “mas”, presume-se que o significado é disjuntivo, a oração posterior significa que o pagamento atrasou hoje, por isso, através do raciocínio inverso, a palavra “pontual” é o respeito do tempo.

(4) Inferência de morfologia (sufixo, prefixo, derivado e composto)

Por exemplo, “A qualidade do ensino deste colégio apresenta o nível internacional.”

Neste caso, “nacional” significa as coisas relativas à nação, “inter-” apresenta uma noção de reciprocidade. Portanto, a palavra “internacional” é o adjetivo concernente a duas ou mais nações.

(5) Inferência de causalidade

Por exemplo, “Ele está doente, por isso, precisa de ir ao hospital.” Através da oração posterior de “por isso”, conclui-se que ele está com problema de saúde, então, presume-se assim o significado da palavra “doente”.

Por exemplo, “Se soubesse mais sobre o acontecimento, eu levaria a cabo esta medida com antecedência.” Conforme a oração anterior, a locução idiomática “levar a cabo” significa “adotar ações”.

Tendo como objetivo obter o melhor efeito de leitura, o leitor tem de dominar a habilidade suficiente de utilização do modelo de “*top-down*”. De acordo com o modelo de “*top-down*”, o contexto oferece sempre informações cognitivas, o que auxilia aos leitores a desenvolver o processo de presunção do significado, suposição, confirmação e revisão de palavras, locuções ou expressões idiomáticas a fim de fornecer mais ajudas à compreensão dos leitores. De uma forma geral, os aprendentes devem treinar a competência de presunção do significado através do contexto para facilitar o processo de leitura.

4.4 Seleção do texto adequado

4.4.1 Importância da seleção dos textos apropriados

Tendo como objetivo o sucesso do resultado de leitura, a seleção do texto adequado ocupa sempre o primeiro lugar entre as tarefas prévias da leitura. De facto, os textos apropriados contribuem para a obtenção de conhecimentos, mas também promovem o interesse incessante de leitura. Por exemplo, para um aprendente com nível elementar de língua portuguesa, se se escolhe um texto em português de nível avançado, a dificuldade na tarefa da leitura irá prejudicar a autoconfiança, a autoestima, o interesse e a persistência do leitor por causa das barreiras linguísticas e cognitivas. De forma geral, a seleção de textos torna-se no trabalho imprescindível à leitura bem-sucedida para cada leitor.

4.4.2 Princípios de seleção de textos apropriados

Em primeiro lugar, quando se seleciona o texto, deve-se prestar atenção à dimensão dos textos. Na verdade, a dimensão da seleção de textos tem de ser extensiva, dando mais importância à diversidade de materiais. Para concretizar isto, o leitor deve ler todos os tipos textuais, inclusive a narração, a descrição, a dissertação, a exposição, a argumentação, a informação, entre outros. Em relação ao conteúdo do texto, ele deve ser adequado às necessidades e interesses do leitor e pode integrar áreas diversas, como a

história, a geografia, a cultura, a tecnologia científica, por exemplo. Em suma, todas as áreas têm a função de promover a alargamento dos horizontes de conhecimento, por isso, cada leitor não se deve focar apenas num único tipo de texto.

Em segundo lugar, ao selecionar o texto, o leitor precisa de prestar importância à diversão e ao interesse de leitura, pelo que textos adequados a uma leitura de lazer conseguem atrair a atenção dos leitores e manter a sua concentração. De facto, os textos interessantes e atraentes não apenas oferecem conhecimentos úteis, mas também elevam a proficiência de leitura. No entanto, devem-se escolher tanto textos interessantes e de lazer, quanto textos mais técnicos e educativos. Além disso, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, a seleção de textos deve basear-se no princípio de que os textos são mediadores e permitem o acesso à cultura, aos hábitos, aos costumes e práticas culturais estrangeiras. A leitura promove assim o aumento do vocabulário, enriquece os conhecimentos linguísticos, eleva a habilidade de leitura em LE e aumenta o interesse de leitura e aprendizagem de LE.

4.5 Estratégia de domínio do conteúdo e estilo de texto

4.5.1 Enquadramento comum

Com o desenvolvimento global da era das tecnologias de informação e de comunicação, é cada vez maior a necessidade de se desenvolver a leitura em LE na China.

Na verdade, a competência de leitura em LE da maioria dos leitores chineses aumentou bastante em comparação com os anos 90 e o começo do século XXI devido ao maior acesso a textos disponíveis em suporte eletrônico. No entanto, ainda existem alguns problemas que se prendem com a baixa velocidade de leitura, falta de vocabulário e ambiguidade na compreensão dos textos lidos. De uma forma geral, as razões principais para estas dificuldades são duas: por um lado, os leitores focam-se mais na gramática e na estrutura morfológica das palavras e, por isso, muitas vezes têm dificuldades em se focar na ideia central do texto; a segunda razão prende-se com a falta de capacidade de análise do estilo e género do texto. O estilo de texto pode mostrar o formato (*layout*) de informações, pelo que as informações são vinculadas e transferidas pelo artigo e o estilo apresenta a forma de organização das informações. Na prática, todos os textos possuem os seus próprios modos de escrita e expressão. Então, se o leitor não sabe o estilo ou género de texto, isso prejudica a eficácia da leitura e aumenta o nível de dificuldade. Hoje em dia mudar a centragem da leitura da gramática para a compreensão revela-se indispensável para os leitores chineses, assim como ter acesso a grande diversidade de tipos de textos. O mais importante é acumular métodos relevantes e úteis de leitura em relação aos estilos diferentes de texto, o que é muito útil para melhorar as competências de levantamento das informações importantes, raciocínio e resumo. Ao mesmo tempo, deve-se utilizar tipos de leitura diferentes, por exemplo, as já referidas leituras por *skimming* e leitura extensiva, a fim completar o processo total de leitura e aumentar a eficiência da leitura.

4.5.2 Tipos de texto principais e exemplos de tratamento

Em relação aos tipos de texto, no ensino de PLE são usados com frequência o texto narrativo e o expositivo. Para treinar a habilidade de leitura associada ao texto narrativo e expositivo, o leitor pode praticar os exercícios e tarefas como os exemplos listados e seguir de forma apropriada os passos.

O primeiro exemplo: um excerto da **biografia** de Machado de Assis.

“Machado de Assis, cujo nome completo é Joaquim Maria Machado de Assis, nasceu no morro do livramento, Rio de Janeiro, no dia 21 de junho de 1839.

Filho de pais humildes, seu pai, Francisco José de Assis, era pintor de paredes e sua mãe, a açoriana Maria Leopoldina Machado de Assis, era lavadeira. Machado ficou órfão de mãe muito cedo e, por isso foi criado com sua madrasta.

Em 1851 seu pai também morreu. Sem recursos para estudar, era autodidata, e com apenas 14 anos publicou o soneto “À Ilma Sra. D. P. J. A”, no Periódico dos Pobres, de 3 de outubro de 1854.....” (Daniela, 2014).

O primeiro passo é identificar o estilo do texto que é biografia, além disso, tenta procurar o ponto do tempo, por exemplo, no dia 21 de junho de 1839 / cedo / em 1851 / com apenas 14 anos / em 3 de outubro de 1854.

O segundo passo é *skimming*, em que o leitor deve seguir os pontos do tempo a fim de descobrir o sucesso e realização de Machado de Assis, por exemplo,

- 1) No dia 21 de junho de 1839, Machado de Assis nasceu.
- 2) Machado ficou órfão de mãe muito cedo.
- 3) Em 1851 seu pai também morreu.
- 4) Era autodidata mesmo sem recursos de estudo.
- 5) Com apenas 14 anos Machado publicou o soneto.
- 6) Em 3 de outubro de 1854 o soneto “À Ilma Sra. D. P. J. A” foi publicado no Periódico dos Pobres.

O terceiro passo é o processo de leitura intensiva; ela permite uma análise das informações relacionadas com a adolescência de Machado de Assis; por exemplo, Machado de Assis nasceu no morro do livramento, Rio de Janeiro; o pai era pintor de paredes e mãe era lavadeira. Os seus pais faleceram cedo, no entanto, Machado era autodidata e publicou o soneto dele no periódico.

O segundo exemplo: um excerto do conto infantil do Patinho Feio.

“Era uma vez uma mamã pata que teve 5 ovos. Ela esperava ansiosamente pelo dia em que os seus ovos quebrassem e deles nascessem os seus queridos filhos!

Quando esse dia chegou, os ovos da mamã pata começaram a abrir, um a um, ela, alegremente, começou a saudar os seus novos patinhos. Mas o último ovo demorou mais a partir, e a mamã começou a ficar nervosa....

Finalmente, a casca quebrou e, para surpresa da mamã pata, de lá saiu um patinho muito diferente de todos os seus filhos.

-Este patinho feio não pode ser meu! Exclama a mamã pata.

-Alguém te pregou uma partida. Afirmo a vizinha galinha.

Os dias passaram e, à medida que os patinhos cresciam, o patinho feio tornava-se cada vez mais diferente dos outros patinhos.

Cansado de ser gozado pelos seus irmãos e por todos os animais da quinta, o patinho feio decide partir....” (Anderson, versão portuguesa de 2015).

O primeiro passo é identificar o tipo de texto, que é um conto.

O segundo passo é analisar os seis elementos: tempo/ local/ personagem/ causa/ processo/ resultado.

1. Tempo: não se indica exatamente o tempo no conto.
2. Local: o ninho de pato na quinta.
3. Personagem: patinho feio, mamã pata, patinhos irmãos e vizinha galinha.
4. Causa: o nascimento do patinho feio.
5. Processo: a mamã pata deu a luz os patinhos, mas um era muito feio e diferente dos outros irmãos, por isso não obtinha o amor da mamã pata e era gozado por outros.
6. Resultado: Um dia, ele decidiu partir da quinta.

O terceiro passo, trata-se da leitura intensiva a fim de analisar de forma fundamental os acontecimentos de acordo com a ordem cronológica.

1. a mamã pata teve 5 ovos e esperava pelo nascimento dos seus filhos.
2. os ovos da mamã pata começaram a abrir e saudar os filhos
3. o último ovo demorou a abrir

4. a casca do ovo quebrou.
5. saiu um patinho feio do ovo e era diferente dos outros.
6. a mamã pata e a vizinha galinha não acreditaram de que este patinho feio era filho dela.
7. os patinhos cresciam, o patinho ficava mais diferente e sempre era gozado por outros.
8. o patinho feio decidiu partir da quinta.

O terceiro exemplo, um excerto texto expositivo sobre a poluição atmosférica.

“A poluição do ar foi o quinto principal causador de mortes prematuras em todo o mundo.

Em 2017, morreram 3540 pessoas em Portugal devido à poluição atmosférica, em particular por causa das PM2.5(partículas finas de matéria que medem menos de 2,5 micrómetros em diâmetro). O número não parece grave em comparação com outros países. Em Espanha, por exemplo, foram 13.400 só em 2017, na Ucrânia 45.400, e nos casos mais graves, como o da China, os números chegaram às 851.700 mortes.

Estas são algumas das conclusões de um estado sobre a qualidade do ar de 2017 divulgado na quarta-feira pela *State of Global Air*, uma plataforma que disponibiliza dados mundiais sobre a qualidade do ar em pelo menos 195 países ou territórios e regiões de um país, bem como informações sobre as tendências da poluição atmosférica desde 1990.....” (Sofia, 2019).

O primeiro passo é identificar o tipo de texto, que é o texto expositivo.

O segundo passo é descobrir as informações associadas ao número.

Número	Conteúdo
3540	Morreram 3540 pessoas em Portugal
2,5	Partículas finas de matéria que medem menos de 2,5 micrómetros em diâmetro
13.400	Morreram 13.400 pessoas na Espanha
45.400	Morreram 45.400 pessoas na Ucrânia
851.700	Morreram 851.700 pessoas na China
195	State of Global Air disponibiliza dados mundiais sobre a qualidade do ar em pelo menos 195 países ou territórios e regiões de um país

Tabela 6. Informações Associadas ao Número do Texto

No terceiro passo é necessário o desenvolvimento da leitura intensiva, sendo importante a tarefa de descobrir a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

1. A introdução (primeiro parágrafo): introduzir a consequência trágica da poluição do ar, que se considera como o quinto principal causador de mortes prematuras.
2. O desenvolvimento (segundo e terceiro parágrafo): quantas pessoas morreram em Portugal, na Espanha, na Ucrânia e na China por causa da poluição atmosférica, qual plataforma divulgou os dados e quantos países estão envolvidos no site.
3. A conclusão: não existe a conclusão neste excerto do texto.

De acordo com as análises dos tipos de textos acima, conclui-se que o processo de leitura de cada texto também se considera como um processo de mediação de texto,

segundo o QECR (Conselho da Europa, 2018). Isto salienta, por um lado, a expressão do feedback pessoal relativo a determinado texto, especialmente dos textos literários, por outro, a análise e a crítica do texto. Todas as análises dos tipos diferentes de textos refletem exatamente a habilidade de interpretação em LE que fazem parte da mediação do texto, porque, na verdade, diferentes leitores têm habilidades distintas.

4.6 Leitura de cooperação e discussão

4.6.1 Conceito da leitura de cooperação e passos de desenvolvimento

A leitura de cooperação trata-se de leitura em grupo, isto é, cada leitor de um grupo tem a sua tarefa, papel de responsabilidade e dedica-se à realização e sucesso do objetivo de leitura do grupo. A leitura de cooperação é condicionada pelos seguintes fatores: cada indivíduo precisa de assumir positivamente a própria responsabilidade de leitura; é necessário estabelecer entre os membros um sistema eficaz e apropriado de suporte mútuo e cooperação, nomeadamente a interação promovida de forma face a face. Com base na construção e manutenção da confiança recíproca entre os membros do grupo de leitura, tem-se fortalecido o sistema de comunicação e resolvido com eficiência o confronto dentro do grupo. Cada leitor do grupo tem a responsabilidade de aperfeiçoar o resultado de leitura e oferecer o máximo possível de sugestões pessoais de melhoria. Além disso, todos os membros são responsáveis por realizar a avaliação do resultado da leitura de

cooperação e procurar mais métodos vantajosos. No processo de leitura de cooperação, a participação positiva de todos os leitores é considerada como o elemento imprescindível de acordo com Slavin (1991).

A fim de realizar com sucesso a atividade de leitura cooperativa de LE, a primeira tarefa é escolher o texto de nível adequado, quer dizer, se é um leitor de nível intermediário de língua portuguesa, deveria recolher um texto de português de nível B2. Além disso, pode também ler de vez em quando alguns textos de nível C1 a fim de desafiar a competência e proficiência de leitura em língua portuguesa. Quanto à segunda tarefa, escolhem-se os membros do grupo de leitura que possuem o nível semelhante de língua portuguesa. Depois, a terceira tarefa é elaborar conjuntamente o plano de leitura e dividir as tarefas por cada leitor; neste caso, todos são responsáveis de aproveitar as suas preferências e competência a contribuir com o sucesso de leitura. É importante que o grupo escolha um líder para coordenar o trabalho de leitura e promover a colaboração e discussão entre os membros. A quarta tarefa diz respeito à colaboração do trabalho de leitura, cujo processo deve ser desenvolvido de maneira interpessoal, envolvendo todos na discussão. A quinta tarefa é fazer reflexões e avaliações em relação ao efeito de leitura. Por vezes, esta parte é ignorada pelos leitores, portanto, no subcapítulo seguinte dá-se um exemplo associado a pós-leitura em grupo.

4.6.2 Exemplo das reflexões e avaliações sobre o efeito de leitura

Veja-se o seguinte texto:

“O consumo exagerado prejudica o meio ambiente

O crescimento populacional foi um dos fatores que prejudicou o meio ambiente.

Agora é o consumo exagerado das pessoas.

Há alguns anos, as pessoas consumiam moderadamente e compravam somente o que era necessário. Atualmente isso mudou e as pessoas consomem exageradamente. Compra-se coisas sem necessidade, muitas vezes para satisfazer seus sentimentos afetivos. Quando um casal briga, a mulher fica magoada e a sua melhor maneira de ficar bem é comprar e gastar sem necessidade.

O consumismo exagerado, além de trazer grandes consequências para o indivíduo, prejudica o meio ambiente. O consumo exagerado traz grandes consequências, como o impacto ambiental. O aumento do aquecimento global e outras consequências comprometem os recursos socioambientais. Antigamente, o crescimento populacional trazia essas consequências, agora é o consumo exagerado de pessoas.

Muitas pessoas acreditam que o consumo precisa ser sustentável e estão consumindo produtos verdes. Estes produtos colaboram com o meio ambiente e ainda geram renda e emprego. É um avanço para a economia do país.

O consumidor consciente sabe comprar, sabe de sua necessidade, compara preços e a qualidade do produto. Ele sente quando está sendo enganado em relação a promoção de um produto. Consome com responsabilidade e só compra aquilo que realmente precisa, contribui com o meio ambiente e faz tudo no intuito de participar. Nós temos o poder de

mudar, de agir e colaborar com as coisas que têm o intuito de nos fazer bem e colaborar com a nossa qualidade de vida. Nossas atitudes e opiniões são muito importantes na hora de tomarmos uma decisão. Devemos pensar conscientemente e agir de maneira correta para que nossos atos não nos comprometam no futuro.” (Andreia, 2015).

(1) Discussão em grupo:

Quais são as consequências negativas do consumo exagerado? Quais são as vantagens do consumo sustentável?

consequências negativas do consumo exagerado	vantagens do consumo sustentável
A geração de gastos excessivos	O benefício ao meio ambiente
A prejuízo ao meio ambiente	A geração da renda e emprego
O aumento do aquecimento global	O impulso à economia do país
O comprometimento aos recursos socioambientais	A criação da consciência responsável dos consumidores.

Tabela 7. Discussão em Grupo sobre Consequências Negativas do Consumo Exagerado e Vantagens do Consumo Sustentável

(2) Avaliação pessoal

Depois de ler este excerto, o que aprende você sobre o consumo exagerado? Marque a sua escolha em relação a cada habilidade.

1=definitivamente sim 2=provavelmente sim 3=não sei 4=provavelmente

não 5=definitivamente não

	conteúdo	nível			
	Eu consigo utilizar as estratégias relativa a melhorar o efeito de leitura.				
	Eu consigo falar sobre o consumo exagerado, incluindo o fenômeno atual e as consequências negativas.				
	Eu consigo escrever algumas vantagens do consumo sustentável.				
	Eu ainda lembro as expressões e palavras novas do excerto, e sei utilizá-las corretamente.				
	Eu resolvi a maioria das dificuldades linguísticas sozinho.				
	Eu compreendi o conteúdo do texto na primeira leitura.				

Tabela 8. Avaliação Pessoal

(3) Reflexões pessoais (inclusive conhecimentos e estratégia de leitura)

Eu aprendi _____

Eu quero aprender mais sobre _____

Eu ainda não fiquei esclarecido sobre _____

(4) Avaliação do grupo

Depois de ler este excerto em grupo, como avalia você os seguintes aspectos?

Marque a sua escolha em relação a cada aspecto.

1=definitivamente sim 2=provavelmente sim 3=não sei 4=provavelmente

não 5=definitivamente não

	conteúdo	nível				
	Nós organizámos bem a tarefa de cada membro.					
	Nós organizámos bem o tempo de leitura.					
	Nós aumentámos a eficiência de leitura em comparação com a leitura individual.					
	Nós resolvemos todas as dificuldades linguísticas através da cooperação.					
	A nossa discussão face a face contribuiu para melhorar a eficácia da leitura.					
	O resumo feito em conjunto, relacionado com o tópico do texto, promoveu a aprendizagem de língua portuguesa e de conhecimentos associados.					

Tabela 9. Avaliação do Grupo

(5) Reflexões sobre o grupo (inclusive conhecimentos e estratégia de leitura)

Nós aprendemos _____

Nós queremos aprender mais sobre _____

Nós ainda não ficámos esclarecidos sobre _____

4.7 Enriquecimento dos conhecimentos prévios e treino da estratégia de esquema contextual

4.7.1 Importância do enriquecimento dos conhecimentos prévios e relação com esquema contextual

Como há grande diversidade de materiais de leitura em língua portuguesa, que refletem aspetos relacionados com a história, a geografia, a política, os hábitos e costumes, o folclore, a música, o teatro, a literatura, a economia e a cultura em geral, bem como com problemas e mudanças sociais dos vários países lusófonos, o leitor tem a necessidade de ler textos relacionados com os diferentes tópicos, o que amplia os seus conhecimentos. Para tornar este processo mais eficaz, pode usar-se a estratégia do esquema contextual, que não só beneficia o domínio do conteúdo do texto, mas também aumenta a competência cultural e linguística. O sistema de conhecimentos prévios ajuda a acelerar o processo de compreensão de leitura. Na verdade, a língua portuguesa não é um conjunto cultural fechado, pelo que, depois de leitura em língua portuguesa, cada pessoa tem uma experiência distinta e um sentimento cultural próprio, devido aos conhecimentos prévios diferentes. Assim, o acesso a conhecimentos relacionados com o tópico de texto ocupa um lugar importante, na medida em que é também o que distingue a relação do leitor com a sua língua materna e com a língua portuguesa como língua estrangeira.

Os conhecimentos prévios são elementos relevantes para o processo de compreensão de leitura, na verdade, a aquisição de informações novas baseia-se no sistema de conhecimentos prévios. Então, isso significa que o processo cognitivo depende bastante das experiências e práticas acumuladas anteriores. Contudo que os conhecimentos

prévios do leitor liguem a informações do texto, produz-se assim a compreensão de leitura, isto é, se o leitor não está familiarizado com conhecimentos associados a novas informações, ele não as entende perfeita e exatamente. Em suma, o estabelecimento do sistema composto por conhecimentos linguísticos e outros é a melhor maneira para aprender novas informações porque, na prática, o leitor precisa de construir o esquema contextual com os domínios prévios, para facilitar a compreensão de leitura, a previsão, o raciocínio e para se habituar à forma de pensamento em língua portuguesa. Em suma, por vezes, um leitor não compreende um texto apenas por causa da barreira linguística, mas porque ele não está familiarizado com os conhecimentos prévios associados ao tópico do texto.

De acordo com a teoria de esquema contextual, a língua faz sentido somente quando leva o leitor a relacionar os conhecimentos vinculados e transmitidos pela língua com os conhecimentos acumulados pelo leitor. Ao desenvolver a atividade de leitura, as diferenças culturais entre as culturas dos países lusófonos e a cultura do país de origem tornam-se barreiras cognitivas. Muitos leitores, por isso, não conseguem o efeito ideal da leitura e até distorcem o significado do texto, uma vez que lhes faltam os conhecimentos contextuais. Ao praticar treino de leitura, é melhor que o leitor aumente o *input* dos conhecimentos contextuais e, ao mesmo tempo, o enriquecimento do esquema guardado no cérebro auxilia o leitor a estabelecer ou ativar o esquema contextual relativo a qualquer tópico, o que também beneficia o aumento da habilidade de compreensão de leitura.

4.7.2 Exemplo do esquema contextual

A título de exemplo veja-se o seguinte texto:

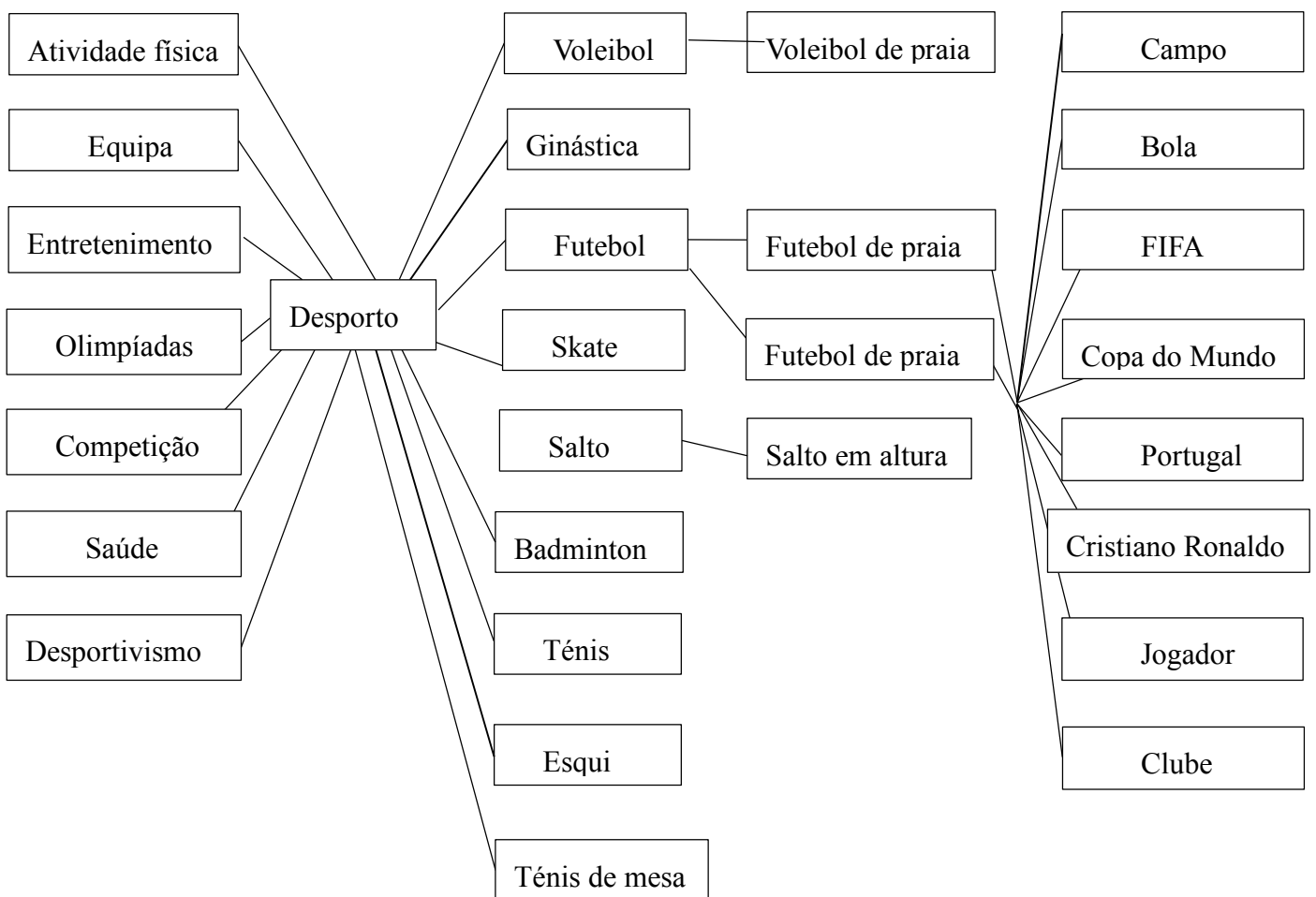
“Futebol, o desporto-rei.

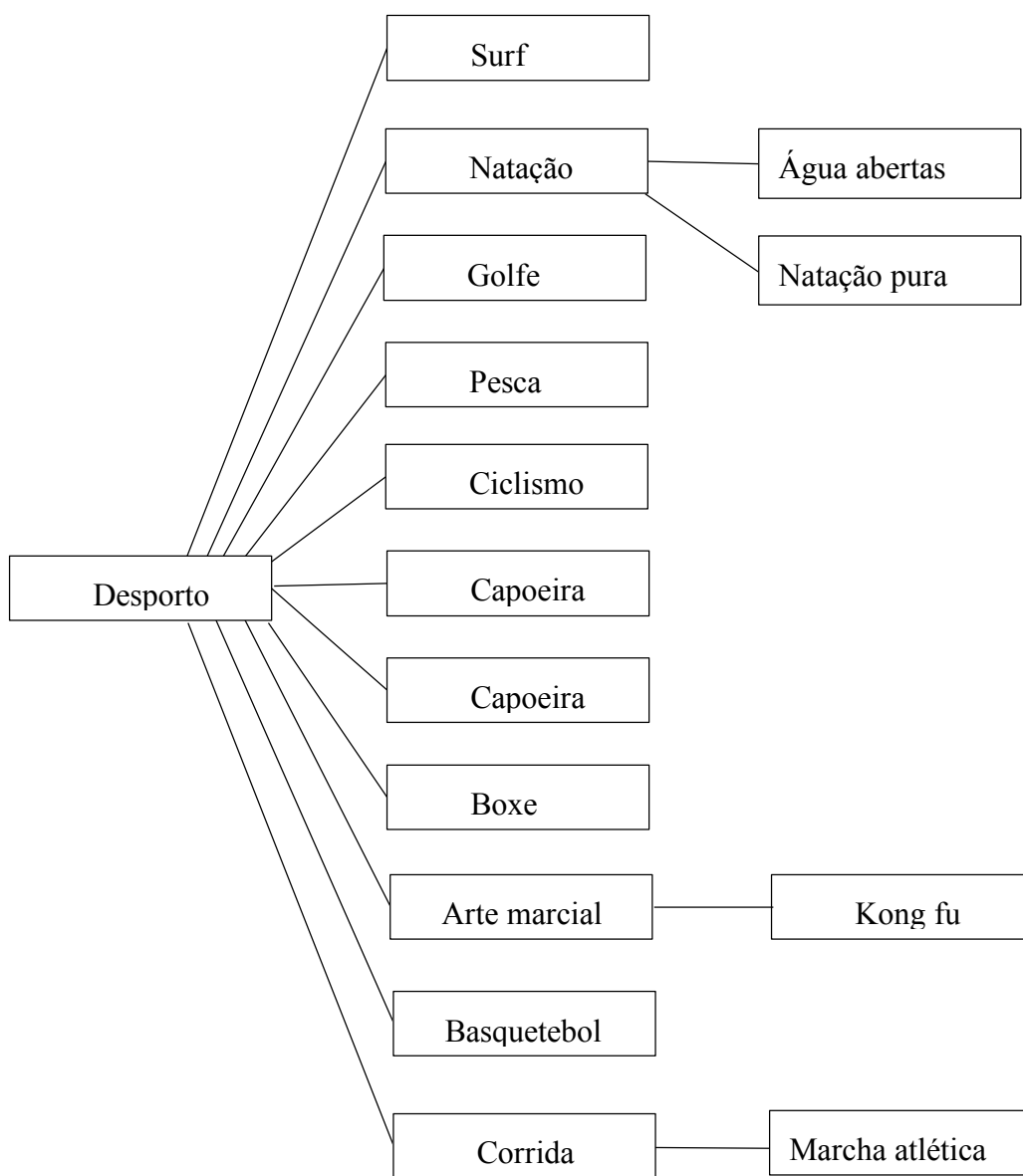
Em Portugal, quando se pensa em desporto, pensa-se imediatamente em futebol. Apesar de existirem muitas outras modalidades, desde pequenos que os portugueses suguem atentamente as suas equipas, jogadores e clubes de futebol preferidos. Para muitos, nada se compara à emoção de ver a sua equipa marcar golo e de celebrar a vitória em euforia juntamente com os outros adeptos.

O futebol é um fenómeno cultural. Para o campeonato europeu de seleções de 2004- o Euro 2004- foram vendidos mais de um milhão de bilhetes. A participação de Portugal como país organizador provocou uma onda enorme de entusiasmo. Hoje, vários estádios construídos propositadamente para o Euro 2004, de Norte a Sul do país, continuam a receber, todas as semanas, milhares de espetadores.

No futebol português há pelo menos três figuras que se destacam: Eusébio, conhecido como o Pantera Negra, um dos melhores futebolistas de todos os tempos; Cristiano Ronaldo, um dos melhores jogadores de futebol do mundo e José Mourinho, o mais famoso treinador do mundo pelas FIFA em 2011.” (Mascarenhas, 2013)

(1) Pré-leitura: Pensa nas palavras relacionadas com “desporto”.





(2) Ao longo da leitura

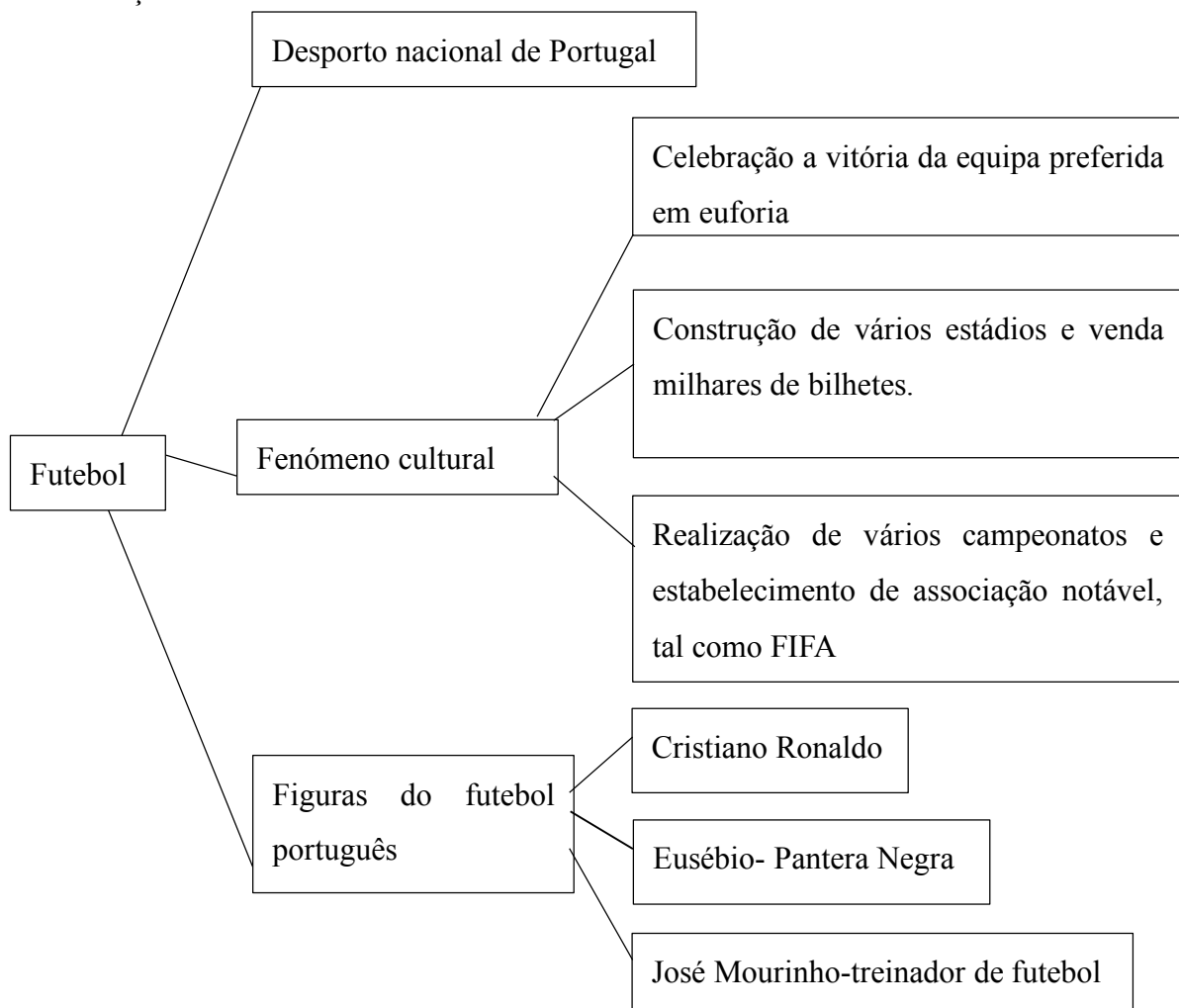
Primeiro passo: realize a leitura rápida e resuma cada parágrafo.

Parágrafo 1: introduzir o futebol, desporto nacional de Portugal.

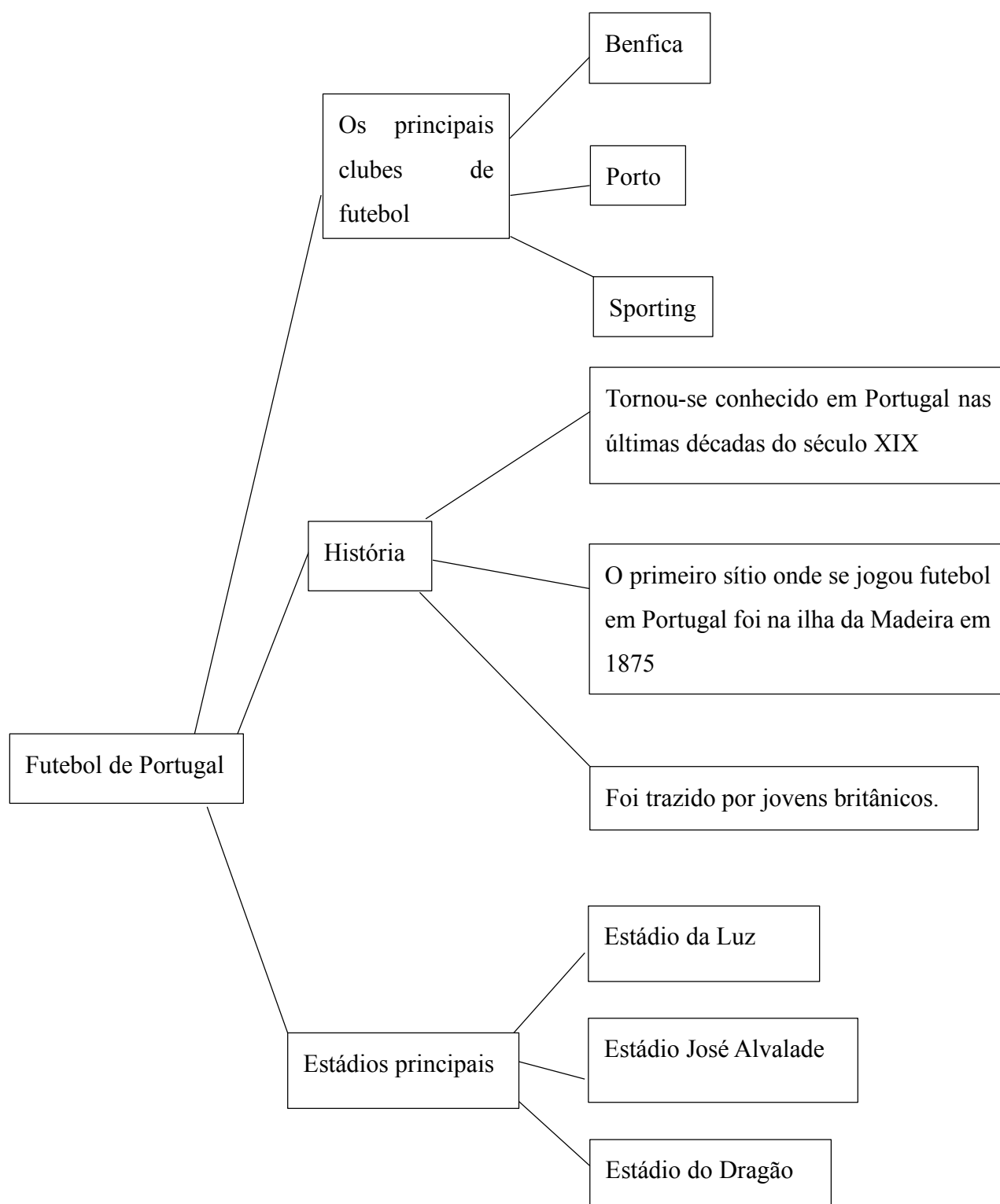
Parágrafo 2: narrar as consequências do entusiasmo de futebol.

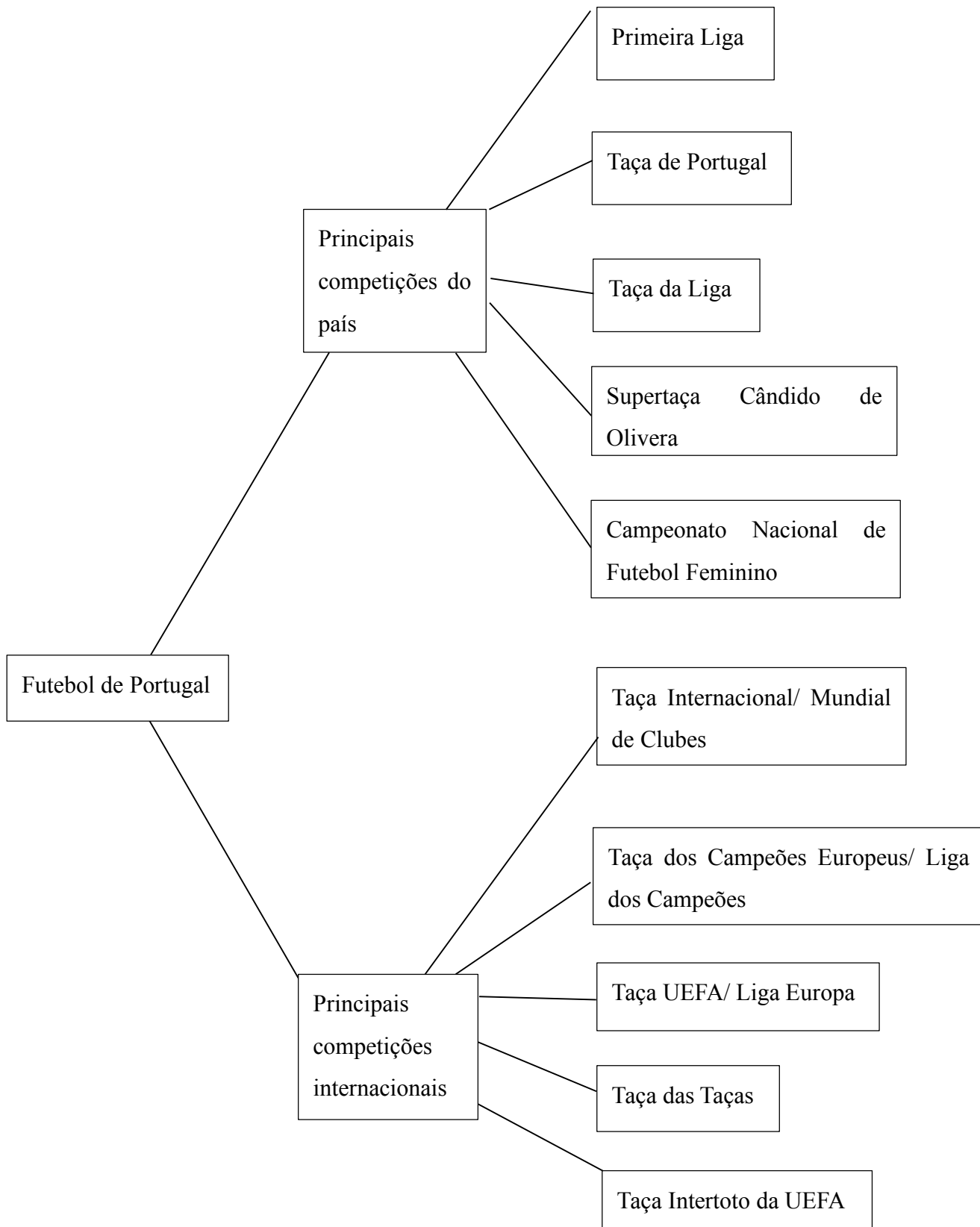
Parágrafo 3: apresentar três figuras do futebol português conhecidas a nível internacional.

Segundo passo é construir o novo esquema textual baseado no mapa anterior e informações do texto.



(3) Pós-leitura: descobre mais informações e conhecimentos relativo ao futebol de Portugal.





4.8 Utilização de meios eletrônicos

Ao longo de leitura em língua estrangeira, os meios eletrônicos têm-se tornado em auxiliares indispensáveis para os leitores; entre eles estão, por exemplo, o dicionário online, o mapeamento da mente online, as fontes e recursos disponíveis na Internet, o temporizador, entre outros. Eles desempenham o papel de promover a eficiência de leitura, permitindo ao leitor chegar a determinado fim de leitura e poupando tempo da leitura.

O dicionário online é um dos apoios mais usado pelos leitores de PLE por causa da falta de recursos de dicionários de português em muitos países, tal como, na China. Para esses aprendentes de PLE é comum utilizar um dicionário online da língua portuguesa para aperfeiçoar o efeito de leitura. Os dicionários online de língua portuguesa conhecidos e mais usados são os seguintes: Dicionário Priberam, Dicio, Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa e Léxico. De forma geral, utilizar o dicionário online de língua portuguesa é melhor que o dicionário Chinês-Português (no caso do chinês). Uma vez que esses dicionários online oferecem explicações em português e permitem ao leitor praticar a compreensão da leitura em português e elevar a sua proficiência de língua portuguesa (Lou, 2018).

Por sua vez, o mapeamento da mente online é uma forma de apresentação de pensamento, sendo conhecido e utilizado por muitos leitores competentes e funcionando

como um resumo do texto. Há leitores que, por vezes, se esquecem do conteúdo do texto recém-lido, nestes casos, o uso do mapeamento da mente online contribui para uma melhor compreensão de texto como um todo e estimula a integração e aquisição dos conhecimentos. O mapeamento da mente oferece ao leitor um equilíbrio e ajuda para compreender, de forma geral, as informações do texto. No entanto, o mapa não é utilizado para reorganizar a estrutura ou contar a história do texto; ele visa compreender de forma profunda o desenvolvimento e estrutura do texto.

A Internet, em que os leitores podem pesquisar os conhecimentos relativos ao texto lido para suprir a insuficiência de conhecimentos prévios sobre o tema ou tópicos abordados. A utilização da Internet oferece mais informações pontuais e recentes do que informações escritas no livro, permitindo a obtenção de uma grande quantidade de conhecimentos num curto espaço de tempo. No entanto, as aplicações disponíveis na Internet também têm problemas, que se prendem com informações difíceis de identificar, que podem ser de alta ou de baixa qualidade e fiabilidade. O leitor deve ter capacidade de verificar que informações são úteis para a compreensão do texto e quais é que são adequadas, por exemplo, à sua faixa etária, especialmente, quando se trata de leitores menores de idade.

O temporizador é um instrumento muito eficaz para aumentar a concentração dos leitores. Por um lado, o temporizador funciona como uma ferramenta que mantém o grau de concentração. Por outro lado, uma vez que a leitura é uma atividade de aprendizagem com um objetivo determinado, é importante realizar a leitura com limites de tempo. Como

muitos leitores sempre procrastinam o processo de leitura, o tempo limitado é uma boa solução para melhorar as capacidades da leitura e melhora também a gestão do tempo.

Em suma, se o objetivo é conseguir a melhor eficácia na leitura, é indiscutível que o leitor deve sempre procurar o auxílio dos meios eletrônicos que não se restringem por lugar ou tempo. Neste capítulo, deu-se importância às estratégias de leitura, oferecendo vários exemplos de estratégias e ações que podem ajudar a aumentar a eficiência da futura atividade de leitura, que se considera como um elemento chave que deve ser equilibrado com as restantes competências. Também se procurou apresentar exemplos concretos de como se pode resolver as dificuldades ligadas à leitura e melhorar o efeito de leitura em LE, especialmente em PLE por alunos falantes de língua materna chinesa.

Conclusão

Sendo um tema muito discutido na área da linguística aplicada, a leitura em PLE tem chamado cada vez mais atenção dos linguistas nos últimos anos. Dentro de todas as áreas que com ela se relacionam, a habilidade e estratégias de leitura em língua portuguesa consideram-se como mais práticas e ligam-se intimamente ao desenvolvimento global do aprendente de LE. Importa, assim, investigar mais sobre esta competência e suas estratégias em português para ajudar diretamente à melhoria da proficiência de língua portuguesa.

O princípio geral que orientou o presente trabalho foi tomar como base as várias teorias sobre a leitura, tipos, estratégias, dimensão cognitiva e metacognitiva, bem como na sua dimensão afetiva. Procurou-se assim delinear métodos eficientes para aprendentes de PLE que têm expectativa de aperfeiçoar as suas habilidades de leitura em língua portuguesa.

A dissertação iniciou-se pela teoria da leitura e, em seguida, abordou a motivação da leitura, a fim de investigar os fatores que influenciam diretamente e indiretamente a ação de ler. Além disso, com a banalização da leitura digital, a motivação relacionada com a leitura sobre suportes digitais também se tornou incontornável neste trabalho.

Para completar a parte teórica da dissertação, apresentaram-se os aspetos linguísticos do processamento, os três modelos da leitura em LE e a teoria de esquema. Consideram-se assim como uma parte importante na abordagem das habilidades e estratégias de leitura

em língua portuguesa.

Além disso, sendo um fator que tem uma relação recíproca com o efeito e resultado de leitura, a emoção e a sua função psicológica ao longo da leitura em LE foram também analisadas por se considerar que influenciam a eficiência da leitura.

A compreensão de leitura é considerada como chave para obtenção de um efeito de melhoria na leitura em LE, especialmente, em PLE. Considerando este aspeto, apresentaram-se quatro tipos de leitura, ou seja, quatro métodos de leitura, para facilitar o domínio do conteúdo do texto e aumentar a eficácia da leitura.

Como o objetivo do trabalho é oferecer métodos estratégicos para os aprendentes de PLE, em primeiro lugar, a dissertação analisou as descrições da escala global do QECR e relacionou-as com a atualidade e a necessidade de desenvolver a leitura em língua portuguesa. Neste âmbito, procurou-se identificar claramente as deficiências e faltas atuais na área de leitura em língua portuguesa na China. Algumas das dificuldades sentidas pelos aprendentes chineses justificaram que se apresentasse uma parte final da dissertação, mais focada em exemplos práticos de análise de alguns textos, articulados com sugestões de estratégias de leitura em língua portuguesa.

No final de trabalho, apresentam-se várias estratégias de leitura, inclusive a seleção de texto, capacidade de presumir o significado, domínio de diferentes estilos de texto, leitura de cooperação e discussão e utilização de esquema contextual. Na prática, todos métodos apresentados no último capítulo podem ajudar à melhoria do resultado da leitura.

De uma forma geral, através da análise das estratégias de leitura em PLE, pretende-

se com este trabalho ajudar todos os aprendentes de PLE a resolver o máximo possível os problemas encontrados no processo de leitura em língua portuguesa. Ao mesmo tempo, todas as estratégias podem ser praticadas nas atividades de leitura em português e as teorias investigadas são sem dúvida referência e reflexões para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura em LE, nomeadamente em língua portuguesa.

Referência Bibliográfica

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem. In J. C. Alderson & A. H. Urquhar (eds.). *Reading in a Foreign Language*. Essex, UK: Longman.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in a second language reading and testing. *Modern Language Journal*, 75, 460-472.
- Andresen, S. (2018). *Menina do mar*. Porto: Porto Editora, 1.
- Azlina, M. S., Tengku, F., Tengku, A & Sarimach, S. (2014). I'll read in English if....: A glimpse into the nature of tertiary ESL, reading motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 343-350.
- Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16(1), 15-34.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceiling and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. *AILA Review*, 8(3), 45-60.
- Bossers, B. (1992). *Reading in two languages: A study of reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language*. Rotterdam: Drukkerij Van Driel.
- Brisbois, J. I. (1995). Connections between first and second language reading. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 565-584.

- Carrel, P. L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency?.
Applied Linguistics, 12(2), 159-179.
- Chiu, S. I., Hong, F. Y., & Hu, H.Y. (2015). The effects of family cultural capital and reading motivation on reading behaviour in elementary school students. *School Psychology International*, 36 (1), 3-17.
- Clarke, M. A. (1978). Reading in spanish and english: evidence from adult esl students.
Language Learning, 29(1), 121-150.
- Coady, J. (1979). A psycholinguistic model of the ESL reader. In R. Mackay, B. Barkman, & R. Jordan(eds.). *Reading in a Second Language*. Rowley: Newbury House. 5-12.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684.
- Cuevas, J. A., & Irving, R. M. A. (2012). An examination of the effect of customized reading modules on diverse secondary students' reading comprehension and motivation. *Education Technology Research& Development*, 60(3), 445-467.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In J. H. Hulstijin & J. F. Matter(eds.). *Reading in Two Languages: AILA Review*.
- Cziko, G.A. (1980). Language competence and reading strategies: a comparison of first and second language oral reading errors. *Language Learning*,30(1), 101-114.

- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., Van Braak, J., & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing, 27*(9), 1547-1565.
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 17*(6), 435-452.
- Folse, K. (2004). Myths about teaching and learning second language vocabulary: what recent research says. *TESL Reporter, 37*(2), 1-13.
- Gass, S., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: an introductory course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Goodman, K.S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist, 6*, 126-135.
- Goodman, K.S. (1973). Psycholinguistic universals of reading process In F. Smith (ed.). *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Grabe, W. (1991). Current development in second language reading research. *Tesol Quarterly, 25*(3), 375-406.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., & Wigfield, A. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 282-313.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement and achievement for adolescents.

- Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26.
- Henschel, S., & Schaffner, E. (2014). Differential relationships between of reading motivation and comprehension of literary and expository texts. *Psychologie In Erziehung Vne Unterricht*, 61(2), 112-126.
- Hong Yang. (2003). A criação da habilidade de leitura de compreensão. *Journal of Huzhou Teachers College*, 25, 270-272.
- Jianbao Shen. (2001). A análise de inferências de contexto na compreensão de leitura inglesa. *Ensino de Línguas Estrangeiras de Escolas Primária e Secundária: Escola Secundária*.
- Jing Wang., & Yongbo Tong. (2014). As reflexões e investigações sobre a atualidade de leitura digital dos universitários. *Jornal da Universidade de Qiqihaer (Edição da Filosofia e Ciência Social)*, 4, 168-169.
- Jing Yuan. (2015). Investigação e análise das ações informáticas dos leitores na atmosfera de Internet. *Estudos Informáticos: Teoria e Aplicação*, 6, 93-97.
- Kavanagh, J., & Mattingly, I. (1972). *Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading*. Cambridge: MIT Press.
- Keyu Zeng. (2007). Investigação sobre Leitura de Internet-leitura das massas na época da Internet. *Trabalho de Biblioteca dos Institutos Superiores*, 2, 23-27.
- Klauda, S. L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Education Psychol Review*, 21(4), 325-363.
- Klauda, S. L., & Guthrie J.T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement,

- and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2), 239-269.
- Koda, K. (1994). Second language reading research: problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics*, 15(1), 1-28.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by wading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 24, 237-247.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension?. *Vocabulary and Applied Linguistics*, 13, 126-132.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21(1-2), 19-70.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124-128.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141.
- Martins, A. S. (2016). *Contos com nível*. Lisboa: LIDL.
- Mascarenhas, L. (2013). *Cultura e história de Portugal*. Porto: Porto Editora, 11-31.
- McGeown, S. P., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336.

- McGeown S. P., Norgate, R., & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54(3), 309-322.
- Medford, E., & McGeown, S. P. (2012). The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 786-791.
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C., & Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments and the cognitive and behavioural outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 193-212.
- Moço, M. (2011). *O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Patrícia, C. (1988). *Iterative approaches to second language reading*. Londrês: Cambridge University Press.
- Patrícia, C., & William, G. (2010). Reading. Nobert Schmitt (eds.). *An Introduction to Applied Linguistics*. Londrês: Hodder & Stoughton, 215-231.
- Perkins, K., Brutton, S.R., & Pohlmann J.T. (1989). First and second language reading comprehension. *RELC Journal*, 20(2), 1-9.
- Piaw, C. Y. (2012). Using content-based humorous cartoons in learning materials to improve students' Reading rate, comprehension and motivation: It is a wrong

- technique?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64(complete), 352-361.
- Ping Ke., & Keyu Zeng. (2015). As questões das teorias básicas da leitura digital. *Biblioteca*, 6, 1-6.
- Pinto, J. (1994). *Gramática de português*. Lisboa: Plátano Editora.
- Porto Editora. (2001). *Dicionário académico da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Proctor, C., Daley, S., Louick, R., Leider, C. M., & Graham, G. L. (2014). How motivation and engagement predict reading comprehension among native english-speaking and english-learning middle school students with disabilities in a remedial reading curriculum. *Learning and Individual Differences*, 36, 76-83.
- Qianjiang Guan. (2009). Arte de adivinhação do significado das palavras. *English Salon*, 2009(2).
- Ran Wei. (2011). Análise da relação entre a motivação de leitura em inglês e a nota de leitura e gênero dos leitores. *Jornal da Universidade Normal de Xu Zhou (Edição de Filosofia e Ciências Sociais)*, 37(6), 142-145.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21-30.
- Richards, J. C., Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Pearson Education Limited.
- Rodrigues, API. (2012). *Processo cognitivo e leitura*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. Londrês: Cambridge University Press, 175-177.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385.
- Schallert, L. D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: a test of the threshold hypothesis in an efl context. *TESOL Quarterly*, 31(4), 713-739.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Siqueira, M., & Zimmer, M. C. (2006). Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. *Revista de Letras*, 1/2(28), 33-38.
- Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: A practical guide to cooperative learning*. Washington DC: National Education Association.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). Processamento de informação. *Psicologia Educacional*, 2(05/06), 1-4.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*,

16(1), 32-71.

Taboada, A., Tonks, S. M, Wigfield, A., & Guthrie J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106.

Taillefer, G. F. (1996). L2 reading ability: Further insight into the short circuit hypothesis. *Modern Language Journal*, 80(4).

Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101.

Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelnann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning & Instruction*, 22(2), 79-91.

Villiger, C., Wandeler, C., & Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: The role of parental involvement. *International Journal of Educational Research*, 64(64), 12-25.

Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2012). Motivation for reading information texts. *Adolescents' engagement in academic literacy*, 52-100.

William, G. (2009). *Reading in a second Language: moving from theory to practice*.
Londrès: Cambridge University Press.

- Xianjun Zhan., & Min Hong. (2012). A comparação multidimensional sobre a motivação de leitura em língua estrangeira dos estudantes universitários. *Jornal de Instituto de Huai Hua*, 6, 85.
- Xiaofang Li., & Lixin Yi. (2006). A análise de estratégias de leitura entre leitores bem-sucedidos e mal-sucedidos. *Jornal da Universidade de Ciência e Engenharia de Wu Han*, 19(6), 107-109.
- Yanhua Hou. (2006). Análise sobre a criatividade de leitura. *Jornal da Faculdade de Letras da Universidade Normal de Shan Dong*, 9, 77.
- Yan Zou., & Xin Zhao. (2009). Pesquisa sobre a motivação de leitura em inglês dos universitários de língua não-inglês. *Línguas Estrangeiras da China*, 6(3), 49-53.
- Yetian Gao. (2015). Análise sobre a tendência de leitura de recursos digitais online de estudantes universitários. *Journal of Library Science*, 4, 45.
- Lou, Zhe. (2018). O desenho de uma aplicação de MAVL(Mobile-Assisted Vocabulary Learning) em PLE destinada a aprendentes chineses. Dissertação de mestrado em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. (Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38998/1/ulfl254194_tm.pdf, consultado em 20 de Agosto de 2019)

Sitografia

- Ana, C. & Cássio, R. (2008). Aspectos do Desenvolvimento e do Processamento Cognitivo da Leitura: Uma Perspetiva Psicolinguística.
http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_aspectos_do_desenvolvimento_e_do_processamento_cognitivo_da_leitura.pdf (Consultado em 6 de Abril de 2018)
- Anderson, C. (1843). O Patinho Feio. https://m.bebeatual.com/historias-patinho-feio_105(consultado em 3 de Junho de 2019)
- Andreia, S. (2015). O Consumo Exagerado Prejudica o Meio Ambiente.
<https://www.google.com.hk/amp/s/br.blastingnews.com/sociedade-opinioao/2015/01/o-consumo-exagerado-prejudica-o-meio-ambiente-00237523.amp.html> (consultado em 3 de Junho de 2019)
- Bottino, O. (2002). Developing Reading Skills.
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6261.pdf> (Consultado em 23 de Abril de 2018)
- Ceia, C. (2010). Competência Literária in E-Dicionário de Termos Literários.
http://edtl.fcsh.unl.pt/?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=675&Itemid=2
(Consultado em 4 de Maio de 2018)
- Conselho da Europa. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação.
http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf (consultado em 12 de Junho de 2019)

Conselho da Europa. (2018). Common European Framework of Reference for Languages:

Learning, Teaching, Assessment.

<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

(consultado em 4 de Setembro de 2019)

Daniela, D. (2014). Machado de Assis.

[https://www.todamateria.com.br/machado-de-](https://www.todamateria.com.br/machado-de-assis/?_gl=1*18j8s67*_ga*YW1wLURGcjNBd3BRRG1FektIT113ZktJNktSd3RzT3N5M1J6OXJJVkdQME1jZnhBUXgxMnZEY2dHclJZWkw5Qmk0YVU)

[assis/?_gl=1*18j8s67*_ga*YW1wLURGcjNBd3BRRG1FektIT113ZktJNktSd3Rz](https://www.todamateria.com.br/machado-de-assis/?_gl=1*18j8s67*_ga*YW1wLURGcjNBd3BRRG1FektIT113ZktJNktSd3RzT3N5M1J6OXJJVkdQME1jZnhBUXgxMnZEY2dHclJZWkw5Qmk0YVU)

[T3N5M1J6OXJJVkdQME1jZnhBUXgxMnZEY2dHclJZWkw5Qmk0YVU](https://www.todamateria.com.br/machado-de-assis/?_gl=1*18j8s67*_ga*YW1wLURGcjNBd3BRRG1FektIT113ZktJNktSd3RzT3N5M1J6OXJJVkdQME1jZnhBUXgxMnZEY2dHclJZWkw5Qmk0YVU)(consul

tado em 3 de Junho de 2019)

Fórum de Língua Portuguesa. (2016). Instituições de Ensino Superior na China que

Oferecem Cursos de Português.

<http://pt.tingroom.com/liuxue/lxsh/10935.html>(consultado em 30 de Junho de

2019)

Grabe, W. (2009). Key Issues in L2 Reading Development.

<http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2>.

[%20William%20Grabe.pdf](http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2)(consultado em 24 de Junho de 2018)

LEITURA. Priberam: Dicionário online de Língua Portuguesa.

<https://www.priberam.pt/dlpo/leitura> (consultado em 6 de Agosto de 2017)

HIPERÔNIMO. Priberam: Dicionário online de Língua Portuguesa.

<https://dicionario.priberam.org/hiperônimo> (consultado em 14 de Setembro de 2017)

HIPÔNIMO. Priberam: Dicionário online de Língua Portuguesa.

<https://dicionario.priberam.org/hipônimo> (consultado em 14 de Setembro de 2017)

Sofia, N. (2019). Só em 2017 Morreram 3540 Pessoas Devido à Poluição Atmosférica em Portugal.

<https://www.google.com.hk/amp/s/www.publico.pt/2019/04/04/ciencia/noticia/quase-dez-mortes-2017-causados-poluicao-atmosferica-1867924/amp>(consultado em 3 de Junho de 2019)