

Medir a qualidade da escrita em Português L2: a densidade de ideias

Ângela Filipe Lopes

aflopes@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Maria da Graça L. Castro Pinto

mgraca@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

ABSTRACT.

The paper proposes to look at idea density as a measure of lexical richness and precision in L2 Portuguese. Idea density (Kemper et al. 2001; Snowdon et al. 1999) is a measure of lexical richness and precision that has been associated with grammatical complexity in a study about the quality of L1 writing at different stages of life. Nevertheless, we argue that the same analysis methodology can be useful in the evaluation of L2 Portuguese writing. Thus, we propose the analysis of a writing task, a synthesis, written by a group of adult learners of advanced L2 Portuguese based on the same method used by Snowdon et al. (1999). The results show that idea density found in the written texts is not very high, which may be due to a lack of motivation for writing, as well as to lack of familiarity with the written register.

KEYWORDS.

L2 reading-writing; idea density; L2 written production; assessing writing.

RESUMO.

O texto propõe olhar a densidade de ideias como medida de riqueza e de precisão lexicais em português L2. A densidade de ideias (Kemper et al. 2001; Snowdon et al, 1999) configura-se como uma medida de riqueza e de precisão lexicais que surge associada à complexidade gramatical no âmbito de um estudo sobre a qualidade da escrita em fases distintas da vida em L1. Não obstante, argumenta-se que a mesma metodologia de análise pode ser útil na avaliação da escrita em português L2. Assim, propõe-se a análise de uma tarefa de escrita, uma síntese, redigida por um grupo de estudantes adultos de português L2 de nível avançado tendo por base o método de Snowdon et al (1999). Os resultados mostram que a densidade de ideias encontrada nos textos escritos é pouco elevada, o que pode dever-se a falta de motivação para a escrita, como também à pouca familiaridade que evidenciaram ter com o registo escrito.

PALAVRAS-CHAVE.

Leitura-escrita em L2; densidade de ideias; produção escrita em L2; avaliação da escrita.

Introdução

A leitura é vista não raramente como uma atividade de lazer, individual e até erudita especialmente quando associada à leitura literária, ainda que todos precisemos de ler com intuítos tão variados como o de decodificar um aviso, selecionar um meio de transporte, assistir a um filme legendado ou compreender um poema. Para além destes contextos, há os que levam a que a leitura cumpra uma função incontornável, como o escolar ou o académico. Este é um dos contextos nos quais a leitura surge frequentemente, senão sempre, associada à escrita, como é o caso do estudo em questão.

O estudo aqui em análise parte de um conjunto de 7 unidades letivas cujo público-aprendente era constituído por 14 estudantes adultos de Português língua segunda (L2), inscritos no nível C1/ C2 do Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano letivo de 2013-2014.

O grupo de aprendentes em questão participou noutro estudo que incidia sobre a avaliação da leitura (Lopes 2014), no qual se concluiu que enfrentavam obstáculos que se prendiam com a compreensão leitora, nomeadamente no que se refere tanto a palavras de conteúdo, como a palavras funcionais, o que prejudicou o acesso ao sentido da crónica de imprensa lida. Estes entraves tanto incidiam sobre fatores de decodificação, como de compreensão e interpretação do sentido mais macroestrutural da leitura, bem como de sentido não literal.

Os resultados obtidos levaram a um número de interrogações que orientaram a pesquisa atual. Prendem-se estas questões com o grau de contacto anterior que estes estudantes podem ter tido com o registo escrito em L1 e em português L2, mas também com as consequências possíveis destas dificuldades no campo da compreensão leitora e da produção escrita. Com efeito, essas interrogações conduziram, por sua vez, à necessidade de avaliar a qualidade dos textos compostos após leituras anteriores quanto à

riqueza e transferência de conteúdo com o intuito de compreender possíveis ligações entre as dificuldades relacionadas com a compreensão leitora e eventualmente com a produção escrita.

No contexto descrito, a leitura e a escrita foram encaradas como dois pontos do mesmo *continuum* de biliteracia (Hirvela 2004), sendo por isso sempre abordadas de forma integrada. Por essa razão, a produção escrita foi sempre realizada na sequência de leituras levadas a cabo de forma autónoma ou mediada na sala de aula pela docente, autora do estudo, e pelos pares.

Na avaliação pesam naturalmente variáveis como o entorno social, cultural ou económico dos leitores e o efeito que têm na sua atitude quanto à leitura e à escrita, as línguas que dominam (a L1 ou outras L2s), as nacionalidades ou até a idade. Por outro lado, o tipo de texto, que leram com vista a escrever num momento posterior, pode exercer influência na forma como uma tarefa de escrita desta natureza se desenrola. Por último, a tarefa de escrita em si mesma pode representar mais ou menos obstáculos a diferentes leitores-autores, de acordo com os parâmetros impostos. Espera-se ainda que quem lê melhor escreva também de forma mais precisa e rica.

Estas hipóteses conduziram a um trabalho de investigação que não é alheio aos processos mentais que podem ajudar a compreender como se desenvolve a compreensão de sentido na leitura e a (re)criação do mesmo sentido orientado para a escrita. De facto, da trilogia leitor-texto-autor resulta um produto escrito que pode aproximar-se em graus diversos do texto composto em primeiro lugar. Nesse sentido, procura-se compreender processos de transição da leitura para a escrita (e vice-versa) com base na assunção de uma relação recursiva que une estas duas atividades num *continuum* de leitura-escrita com contornos próprios. Adicionalmente, propõe-se a adaptação da análise da escrita preconizada por Snowdon e colaboradores (1999) no *Nun Study* a um contexto de aprendizagem de português L2 com vista a tentar avaliar a riqueza e precisão encontradas nos textos produzidos pelos estudantes que participaram neste estudo. Ao definir o termo densidade de ideias (Snowdon et al. 1999; Kemper et al. 2001), ou densidade proposicional de ideias (Brown et al. 2008), os autores propõem-na como uma medida de competência linguística que incide principalmente sobre a competência lexical do falante, uma vez que

se apresenta como a capacidade de depurar a frase dos seus elementos de verbosidade (Pinto 2014) e de fazer veicular o máximo grau de significado através do mínimo número de palavras. Esta economia denota uma seleção precisa de termos ao serviço do pensamento que, segundo Kintsch (1974), é por natureza proposicional, isto é, ocorre com base em ideias que radicam nas relações de conexão, modificação e predicação, como também referem Turner e Greene (1977).

Assim, no sentido de avaliar a produção escrita na dependência da leitura, ambas em português L2, até que ponto pode um texto com uma densidade de ideias mais elevada coincidir com um nível mais profundo de compreensão leitora ou até com leitura mais frequente ou mais recente?

1. A leitura-escrita na sala de aula de Português L2

Uma das tarefas que talvez requeiram mais atenção por parte do docente de línguas é a avaliação da produção escrita dos estudantes, sobretudo quando estes se enquadram em níveis de proficiência mais elevados. Há vários fatores a ter em atenção como a presença de estruturas linguísticas adequadas, de erros de vários tipos, de uso de vocabulário desajustado, bem como outros. Um dos fatores que nem sempre é objeto de avaliação objetiva é a riqueza de conteúdo e a capacidade para veicular informação de forma rica, precisa e adequada aos objetivos e ao contexto em que a tarefa se desenrola. A dificuldade sentida na quantificação destes elementos é tanto mais elevada quanto menos explícitos são, isto é, um docente pode selecionar palavras-chave num texto ou identificar determinados itens linguísticos que correspondem a uma utilização correta ou desajustada, mas como avaliar a exatidão com a qual o autor de um texto se exprime? Uma frase pode estar correta de um ponto de vista gramatical, mas pode ser demasiado extensa e repetitiva. E o que pode significar esta correção linguística associada a alguma pobreza de conteúdo? Num contexto de ensino do português L2 o que se deve privilegiar: a correção ou a riqueza de expressão tendo em mente que, também num quadro de leitura-escrita, é antes de mais parte de um processo comunicativo?

A dificuldade na análise do produto escrito leva a interrogações

processuais que podem lançar luz sobre a transição da leitura para a escrita e vice-versa, na medida em que abrem uma janela para as operações que medeiam a compreensão e a (re)construção de sentido em dois “hybrid acts of literacy”, como refere Hirvela (2004: 11).

Compreender como o leitor faz a transição desta posição para a de autor e de que forma a leitura e a escrita contribuem para um domínio melhorado da linguagem pode levar ao desenvolvimento de instrumentos didáticos que permitam ampliar as competências associadas a uma escrita proficiente nas línguas em que estes processos têm lugar. Por isso mesmo, cumpre perceber, por exemplo, como se torna a (bi)literacia simultaneamente contribuidora e devedora deste binómio. E ainda como se reflete este nível de mestria metalinguística na precisão do conteúdo extraído dos textos lidos e recalculado nos textos produzidos.

1.1. A (re)conversão do conteúdo da leitura para a escrita

O modelo de escrita de Flower e Hayes (1981) contempla três pontos inerentes ao ato de escrever, em geral, que são fundamentais para compreender o que a escrita impõe ao autor: o tipo de tarefa de escrita e o ambiente em que esta se desenrola, a memória de longo prazo do autor e os processos mentais que regulam a escrita, como planear, traduzir e rever (p. 369). Como este não é um modelo subordinado a um plano sequencial em virtude do carácter recursivo da escrita, é essencial ter em mente que este é um modelo interativo, não sequencial e interdependente. Flower e Hayes (1981, Flower *et al.* 1990) abordam os vários elementos que compõem os processos cognitivos que regulam a escrita, nomeadamente questões que se prendem com recursos retóricos e linguísticos. Não obstante a relevância dos pontos aduzidos, importa no âmbito deste trabalho dirigir a atenção para o conteúdo e para a forma como um autor os expressa ou traduz. Em qualquer tarefa de escrita, tradução em causa é um ato de “putting ideas into visible language” (Flower & Hayes 1981: 373). No processo de tradução de ideias para uma representação verbal, não há só questões de superfície linguística que exercem a sua tensão, mas também, e talvez sobretudo, a necessidade comunicativa de imprimir uma precisão verbal que decorre idealmente da organização esboçada e objetiva de pensamento. Quando

este processo tem lugar no contexto de ensino de uma L2, as implicações são mais complexas, na medida em que o pensamento é codificado noutra sistema linguístico que provavelmente não é tão familiar. Se a tarefa de escrita em L2 partir ela própria de uma atividade de leitura em L2 pode observar-se alguma transferência intralinguística que favoreça um processo de escrita mais apoiado por material verbal e conceptual já familiar.

1.2. A alternância de posições: o leitor-autor

Ao confrontar-se com uma tarefa de escrita que depende do que reteve do texto lido, o leitor-escrevente vê-se na posição exigente de quem deve reutilizar recursos que constam do(s) texto(s) que leu, mas também compor sentido numa atitude de tradução dos pensamentos que a leitura anterior lhe causou em linguagem verbal, como lembram Flower e Hayes (1981). Há neste processo simultaneamente uma relação próxima das duas atitudes do leitor-autor, a de compreender, a de se apropriar de sentido e simultaneamente aquela que leva a (re)produzir conteúdo. Olson (1994) refere-se a este processo chamando a atenção para a atitude distanciada que o autor assume em relação à escrita, em consequência da imposição da apreciação do sentido e, portanto, da interpretação. Esta distância que se interpõe entre a leitura e a escrita é descrita por Hyland (2003) como um momento de pausa crítica que leva o indivíduo a isolar ideias, a encontrar padrões e a relacionar pontos do texto com o seu conhecimento prévio. Parece existir um processo de depuração de sentido que deriva da leitura e que tende a desembocar no momento de escrita já sob a forma de produto de uma tal interpretação.

A recriação do conteúdo envolve um domínio alto da língua em que se expressa o falante com vista a refletir uma organização eficiente do pensamento com base no conteúdo do texto lido. Mas a competência linguística não é apenas subsidiária do pensamento. É antes, como defende Vygostky (2007), um instrumento de desenvolvimento mental que contribui para a organização e expansão do pensamento. Trata-se, portanto, de uma evocação de esquemas ativados aquando da leitura e, em vista disso, de uma recodificação do produto dessa mesma leitura através da escrita.

A questão consequente prende-se com a compreensão do que ocorre

durante esta(s) pausa(s). Olson (1994: 135) faz referência a um “putative reader” que surge quase como um mediador possível entre a interpretação do leitor e outras que possam ser válidas para leitores possíveis para além do próprio. Este leitor possível é, de acordo com o mesmo autor, um sinal de leitura crítica: “a skilled interpreter is conscious of two readers, him or herself as actual reader and a ‘mock’ reader” (Olson 1994: 136). A expressão “mock reader” foi utilizada em 1950 por Walker Gibson para descrever uma certa voz atribuída a um leitor imaginado, interlocutor-modelo do texto, da mesma forma que habitualmente distinguimos o autor da sua voz. Deste ponto de vista, tanto o autor como o leitor são *personae* que dependem do texto. Gibson explica estes dois intervenientes da seguinte forma:

“I am arguing, then, that there are two readers distinguishable in every literary experience. First, there is the “real” individual upon whose crossed knee rests the open volume, and whose personality is as complex and ultimately inexpressible as any dead poet’s. Second, there is the fictitious reader - I shall call him the “mock reader” - whose mask and costume the individual takes on in order to experience the language. The mock reader is an artifact, controlled, simplified, abstracted out of the chaos of day-to-day sensation.”

Gibson (1950: 265-266)

Gibson refere-se sobretudo ao texto literário, o que no contexto deste estudo tem relevo, na medida em que o texto abordado com os participantes é uma crónica de imprensa de cariz literário. Não obstante, Olson (1994) menciona a necessidade de considerar este outro leitor imaginado como um imperativo na leitura em geral, na medida em que qualquer texto constitui sob a sua forma mais básica uma mensagem cujo emissor supõe um recetor. Este recetor é tanto mais variado quanto o sucesso do texto em questão ou o contexto no qual é gerado, de forma que os seus leitores serão também múltiplos e inevitavelmente difíceis, senão impossíveis, de prever. No compromisso que o leitor estabelece com o texto, há uma suspensão de opiniões numa atitude de cooperação comunicativa que vai ao encontro do sentido que lhe é atribuído por Grice (1991).

Esta é uma posição que contribui para que o leitor desencadeie processos

que levam à interpretação do texto com que se confronta, mas a visão deste interlocutor não se esgota na compreensão plena do que lê. Com efeito, ao colocar-se no lugar de um “mock reader”, o leitor passa para o outro lado do texto, isto é, para o lado da escrita na medida em que os meandros da construção do texto se vão tornando mais claros e desta clarividência advém a construção de capacidades de literacia sob a forma de um domínio metalinguístico e metatextual de que se pode apoderar, o que dá origem a uma reutilização posterior, nas suas próprias tarefas como escrevente, de recursos identificados nas leituras prévias.

A pausa crítica e a passagem para o lado da execução do texto, intermediárias dos atos de ler e escrever podem lançar luz sobre a natureza interativa dos dois extremos do binómio leitura-escrita. De facto, são dois pontos que se podem encarar como um *continuum* porquanto permitem uma deslocação no sentido da composição, mas que, por força da (re)leitura com vista à revisão, se vai desviando para a compreensão vista pelos olhos do “mock reader”. De acordo com Pinto (2017), é a revisão que confere à escrita uma “força recursiva” (p. 490) que, quando feita pelo autor, implica um contraste entre o produto obtido e uma intenção anterior que pode não se ter concretizado de acordo com uma determinada expectativa.

É possível que o carácter recursivo e revisivo da escrita seja mais frequente e mais complexo em L2 porquanto a própria tradução do pensamento enfrenta, com probabilidade, maiores desafios, nomeadamente no que se prende com o domínio linguístico. Contudo, num contexto de aprendizagem do português L2, ou de outra L2, a relação com o texto depende também da tarefa de leitura ou de escrita em questão, do(s) texto(s) em causa (Flower & Hayes 1981) e de variáveis individuais respeitantes ao aprendente em questão, nomeadamente o seu grau aproximado de (bi)literacia (Goodman *et al* 1979; Hornberger 2004).

2. A (Bi)literacia

A possibilidade de transferência de competências de literacia da L1 do aprendente para a L2 em processo de aprendizagem é defendida, por exemplo, por Goodman *et al* (1979), Koda (2010) ou Hirvela (2004). Este

último autor sublinha o carácter interlinguístico e contínuo destas capacidades, caracterizando a literacia como “an individual psycholinguistic process” (Hirvela 2004: 34) que é simultaneamente independente e subsidiário das línguas utilizadas pelo falante, perfazendo um capital de domínio geral do registo escrito. Por sua vez, Olson define a literacia como “our ability to make use of written texts” (Olson 1994: 1). E Pinto (2002) sublinha o carácter progressivo da literacia naquilo que representa de construção contínua da capacidade de apropriação do texto escrito.

Com respeito à biliteracia em particular, termo cunhado por Goodman, Goodman & Flores em 1979, Hornberger (2004) refere-se-lhe como um fenómeno que assenta na interação de duas ou mais línguas familiares ao indivíduo bilingue e que ocorre num registo escrito. A autora baseia-se no conceito de *continuum* bilingue (ver a este respeito Grosjean 1992 ou Cook 2002) a que associa o carácter ininterrupto do diálogo entre as línguas do bilingue e o conhecimento geral do indivíduo no que concerne ao funcionamento do registo escrito em cada uma delas. A estes pontos não é alheia uma noção de monitorização da atividade de leitura-escrita em que se envolve o indivíduo porquanto o processamento de informação implica uma série de estratégias de compensação que podem ser mais ou menos explícitas (Pinto 2008) dependendo do grau de familiaridade que o leitor-autor tem com a leitura em geral, com o tipo de texto em particular e com a natureza da tarefa em questão que, por força, implica a consideração de um público-alvo e de determinados objetivos comunicativos ou retóricos a atingir com o texto escrito (Olson 1994, Hirvela 2004).

Subjazem a estes requisitos o acesso lexical e o processamento semântico. Grabe (2009) resume o processo da seguinte forma:

As a reader begins to look at a text, visual word-recognition processes are engaged, the first words are recognized, and the extraction of syntactic information begins. (...) Syntactic processing builds phrasal and clausal units that support the construction of semantic propositions.

Grabe (2009: 200)

Os sistemas gramaticais que o texto fornece funcionam como pistas (Goodman 1996) que levam o leitor a processar o texto com coerência e a

construir uma imagem global de sentido.

Não obstante, Koda (2010) chama a atenção para o que vai além da compreensão linguística necessária à decodificação superficial do texto aquando da leitura:

L2 proficiency often is equated with L2 linguistic knowledge. Because reading efficiency generally increases as L2 proficiency improves, it is often assumed that reading skills (...) automatically develop as by-products of increased L2 linguistic knowledge.

Koda (2010: 38)

Significa isto que o facto de um aprendente poder ser considerado como um de nível avançado, nem sempre esta avaliação corresponde à proficiência na leitura e, com grande probabilidade, na escrita, mormente porque o aprendente é detentor de um conhecimento de superfície no que respeita à gramática, isto é, saberá talvez enumerar um conjunto de regras, mas no contacto com a língua viva não é capaz de desambiguar textos menos lineares, como o literário ou até o académico. Bialystok (2001) chama a atenção para a urgência de incluir num conceito de proficiência linguística, “both formal structure and communicative application” (Bialystok 2001:14). A autora vai mais longe na discussão do conceito de proficiência linguística: “it must evolve from a prepared mind and be nurtured by a supportive context; it must set clear standards of use and include disparate (but systematic) variations of the rules” (Bialystok 2001:14).

Como afirma Pinto (1998), trata-se de pôr o saber adquirido ao longo da vida ao serviço de leituras presentes numa (re)aplicação de estratégias de compreensão que incluem naturalmente uma proficiência linguística a que não pode ser alheio o ponto de vista de Bialystok (2001). Ainda assim, existem motivos pelos quais a compreensão e a produção da escrita podem não ocorrer. Por um lado, a falta de contacto com o registo escrito, levando a que o leitor não reconheça neste tipo de texto (ou noutros) recursos aos quais está habituado (a este respeito ver, por exemplo, Stanovich (1986) e o Efeito Mateus a que alude no sentido de explicar que um leitor frequente tende a ser um leitor mais competente). Por outro lado, esta é uma dificuldade que em L2 pode resultar de diferenças de estilo e de retórica em

línguas diferentes, usadas em contextos culturais distantes, ou até mesmo das concepções diversas associadas ao contacto com o registo escrito.

Nesta medida, a literacia parece depender de fatores que vão além do domínio metalinguístico e que convocam de forma definitiva um tipo de compreensão mais profunda.

Bernhardt (1991) corrobora a visão de Koda (2010) no que respeita à insuficiência da proficiência de caráter gramatical para ler com sucesso e segue Stanovich (1986) no que concerne à exposição reduzida ao registo escrito como explicadora de muitos dos obstáculos sentidos também em L2 no contacto com aquilo que apelida de leitura profunda. A autora trata a literacia como a capacidade que o leitor tem de se monitorizar ao longo do texto. Neste sentido, vai ao encontro da distância necessária ao domínio da escrita que é preconizada por Olson (1994).

A distância entre o autor e o texto que escreve, tanto quanto o espaço que se gera entre o texto lido e o leitor, quer este seja o autor quer não, parece ser um fator de peso na construção de capacidades de literacia cuja influência sobre o sucesso na leitura e na escrita em L2 é determinante.

Tendo em atenção os aspetos abordados na secção anterior, importa, num contexto de aprendizagem de português L2, compreender como estes se traduzem no desempenho escrito decorrente de uma tarefa de leitura-escrita em português L2. Como atividade de comunicação neste contexto, a leitura-escrita depende da compreensão profunda do texto lido e da capacidade de o verter para linguagem própria, adequada a um determinado público (o docente, os colegas, etc), que seja eficiente, isto é, que permita uma aproximação ao essencial do conteúdo apreendido de uma maneira rica e precisa.

3. A aferição da transferência e da riqueza de conteúdo na escrita em português L2

Esta secção prende-se com a questão básica de saber em que consiste a boa escrita num contexto de ensino-aprendizagem, ou por outras palavras o que se espera de um texto escrito num momento de avaliação? Que critérios estabelece o docente para aferir da qualidade da escrita?

Leki (1995) faz menção a este problema num dos seus textos a que dá o título “Good writing: I know it when I see it” (Leki 1995: 23). De facto, muitas vezes é possível identificar um bom texto, mas a que critérios obedece e como chegou o aprendente a um produto cuja qualidade nem sempre se verifica?

Em tarefas de leitura-escrita, é essencial que o texto produzido não só seja considerado de boa qualidade geral, mas que apresente contornos que o aproximem do texto lido quanto ao conteúdo e possivelmente quanto aos recursos linguísticos e até retóricos. No que respeita à composição de uma síntese, tarefa de leitura-escrita proposta aos participantes neste estudo, interessa que o leitor não só compreenda o texto a um nível superficial, mas que evidencie uma ligação à intenção comunicativa do autor naquilo que seleciona como informação relevante do texto. Por ser uma síntese, não se ignora que o produto escrito deve apresentar-se mais curto do que o original lido antes, muito embora não deva perder conteúdo fulcral, especialmente tratando-se de um texto de cariz narrativo.

Estas considerações levaram a que, no âmbito deste estudo, se considerassem dois métodos de avaliação dos textos produzidos pelos estudantes: a riqueza e a precisão no uso da linguagem escrita e a aproximação ao sentido do texto lido. Propõe-se que a avaliação destes parâmetros seja feita recorrendo a uma medida de densidade de ideias, com base em Snowdon *et al* (1999) no primeiro caso, e por meio de uma comparação entre unidades de sentido presentes no texto lido e nos textos produzidos pelos estudantes, seguindo Bernhardt (2011).

3.1. A densidade de ideias

A densidade de ideias é descrita por Snowdon e colaboradores (1999¹) como uma medida de precisão e riqueza linguística que, por sua vez, são fruto de um conhecimento geral vasto, de um domínio alargado de

¹ Os autores analisaram textos autobiográficos de dois grupos de freiras em dois momentos das vidas destas participantes: a juventude e a terceira idade. Os resultados revelaram uma correlação entre uma baixa densidade de ideias e um risco de morte ou de declínio cognitivo antecipados. Pelo contrário, os textos com uma densidade de ideias mais alta, bem como um índice de complexidade gramatical mais acentuado eram preditores de uma vida mais longa e com mais qualidade neurocognitiva. Apesar de degeneração na qualidade de ambos os tipos de textos, aquelas participantes que tinham produzido textos mais ricos na juventude continuavam a produzir textos mais complexos numa fase mais tardia da vida (ver também Kemper *et al.* (2001) ou Kemper e Sumner (2001).

vocabulário e de uma capacidade neurocognitiva que conheceu um desenvolvimento alto ao longo da vida.

Não obstante, a definição do construto da densidade de ideias obriga a clarificar a perspectiva adotada pelos trabalhos que norteiam este texto.

No âmbito da semântica formal, a noção de proposição obedece a um valor de verdade (Lyons 1977:142, Paiva Raposo 2013: 322) com o qual o construto da densidade de ideias não se conforma, na medida em que não avalia a verdade de circunstâncias correspondentes entre as proposições em determinado texto e circunstâncias reais. Nas palavras de Paiva Raposo (2015), as proposições “remetem para uma determinada situação, para um ‘estado de coisas’ do mundo” (2015: 325), no entanto no caso de um texto ficcional escrito, o estado de coisas a considerar na comparação de uma possível aceção de verdade não encaixaria no caráter criativo e fantasioso do conteúdo em questão.

Assim, o valor lógico das proposições cuja análise permite chegar a uma avaliação do conteúdo de um texto não tem relevância na perspectiva aqui adotada, porquanto a estrutura, o processo e o produto escrito são encarados como partes integrantes do mesmo processo psicolinguístico de leitura-escrita que podem não obedecer sempre aos mesmos percursos de pensamento consoante as circunstâncias em que o indivíduo se encontra. Como refere Kintsch (1974), “what is a semantically acceptable sentence will differ for different individuals as well as for the same individual at different times” (1974: 3). O mesmo autor define a proposição como uma representação de conhecimento que obedece à acomodação de informação por vias que divergem de indivíduo para indivíduo de acordo com a interação do capital de experiências pessoais e do reservatório de informação declarativa (Kintsch 1974: 4-5).

Trata-se então de compreender de que forma a memória processa o conteúdo conceptual de um determinado texto e como o codifica através da linguagem. De acordo com Kintsch, “thinking occurs at the propositional level”, portanto “ideas are represented propositionally” (Kintsch 1974: 5-6).

Esta é uma medida que autores dedicados ao estudo da leitura e da escrita, sobretudo em L2, como Alderson (2000), Bernhardt (1991; 2011) ou Grabe (2009) perseguem. Alderson (2000) faz referência à possibilidade de basear a avaliação do conteúdo escrito em medidas de densidade

proposicional, à semelhança de Snowdon *et al* (1999), ou de unidades de sentido, como fez Bernhardt (2011).

Nas palavras de Snowdon *et al* (1999), “[i]dea density was defined as the average number of ideas expressed per 10 words. Ideas corresponded to elementary propositions, typically a verb, adjective, adverb, or propositional phrase” (Snowdon *et al*. 1999: 105). É com base nestes parâmetros que se faz a análise dos textos dos participantes neste estudo.

II. Parte prática

1. Metodologia

1.1. Participantes

Do estudo participaram no total 14 estudantes do Curso Anual de Português para Estrangeiros (nível C1/ C2) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Apesar de serem 14, nem todos participaram em todas as fases do estudo, já que por um lado a participação era voluntária e, por outro, o curso estava dividido em 2 semestres, cuja composição das turmas podiam variar. No grupo de 14 participantes já mencionados, contavam-se 4 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, cujas nacionalidades se distribuíam como se descreve em seguida: alemã (2), espanhola (5), italiana (1), russa (1), venezuelana (1), vietnamita (1) e timorense (3). As idades variavam entre os 20 e os 60 anos, com uma média de 29,21 (desvio padrão de 9,916). 9 destes 14 participantes no estudo frequentavam no ano letivo de 2013-2014 cursos de mestrado e de doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (64,28%).

O português era para todos uma L3, de acordo com a descrição que Hammarberg (2001) faz da língua cuja aprendizagem se encontra em curso, independentemente da ordem cronológica a que obedeceu a aprendizagem dessa e de outras L2s. As L1s eram consequentes com as nacionalidades, à exceção das línguas maternas dos participantes timorenses: tétum, tokodede e quemaq. As duas últimas línguas foram descritas por estes falantes como exclusivamente orais.

1.2. Materiais e procedimentos

No caso da produção escrita em análise, os participantes leram a crónica *Olhar para ontem* de António Lobo Antunes, publicada na revista *Visão*, versão *online*, com data de 25 de outubro de 2013², após a qual lhes foi pedido que redigissem uma síntese do texto.

A escolha da crónica em questão seguiu alguns critérios simples. Pretendia-se que a abordagem à leitura fosse feita com recurso a textos contemporâneos, complexos e de fácil acesso. Por outro lado, o facto de a leitura do texto literário fazer parte do descritivo dos níveis de proficiência avançada do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa 2001), sugeria uma seleção que recaísse sobre este género. Dado que era impossível tratar um texto literário longo, em face do número limitado de unidades letivas dedicadas a este estudo, a crónica literária configurou-se como o tipo de texto ideal.

Foi pedido aos participantes que lessem a crónica em questão e que a partir dela redigissem uma síntese, tendo em atenção todos os aspetos que achassem relevantes. Não lhes foi imposto um limite ao número de palavras ou ao tempo disponível para a conclusão da tarefa. Dez dos 14 estudantes produziram sínteses em tempos muito variados e com dimensões consideravelmente diferentes.

2. Resultados

Com base em Snowdon et al (1999), isolaram-se as 10 últimas frases de cada texto a fim de fazer a segmentação proposicional simples com base na seleção de verbos, adjetivos, advérbios e sintagmas preposicionais, bem como proposições complexas representadas por nós conjuncionais. Calculou-se o número de proposições por 10 palavras a fim de obter o índice de densidade de ideias para cada frase produzida no conjunto das últimas 10 de cada texto. No entanto, apenas 3 dos 10 participantes produziram textos com 10 ou mais frases. Assim, apresentam-se resultados médios

2 A crónica está disponível em http://visao.sapo.pt/opiniao/opiniao_antonioloboantunes/olhar-para-ontem-f754335 (último acesso a 7 de março de 2022).

respeitantes a todos os textos e selecionam-se os 6 com maior número de frases disponíveis para análise comparativa. Por essa razão, a Tabela 2 apresenta os resultados relativos aos textos com 6 ou mais frases. Verifica-se que a densidade de ideias não vai além de 5,22, no caso do Participante 13 e que a média de palavras por frase é inversamente proporcional à média da densidade de ideias, corroborando a noção de economia e precisão no que se refere à seleção do material verbal por parte do falante.

TABELA 1 - Média simples de Densidade de Ideias por texto:
ente as 1 e as 10 últimas frases - Síntese

Participantes	Número de frases analisadas	Densidade de ideias (média simples)
1	10	4,53
2	6	3,65
3	0	0
4	0	0
5	2	4,31
6	5	3,83
7	3	3,83
8	0	0
9	8	4,03
10	5	4,72
11	6	4,81
12	10	5,05
13	10	5,35
14	0	0

TABELA 2 - Média simples de Densidade de Ideias
calculada para as últimas frases - Síntese

Participantes	Número de frases analisadas	Média de palavras por frase	Densidade de ideias (média simples)
1	6	15,1	4,28
2	6	17	3,65
9	6	15,5	4,40
11	6	13	4,81
12	6	11,5	5,16
13	6	14,1	5,22

3. Conclusões

Verifica-se que as nacionalidades dos 6 participantes que escreveram pelo menos 6 frases são timorense (N = 2), espanhola (N = 2), venezuelana (N = 1) e alemã (N = 1). As L1s destes participantes são o tokodede, o quemaq, o alemão e o espanhol. Destes 6 participantes, 2 são lusodescendentes com contacto com o português em contexto familiar e 1 foi alfabetizado em português quando Timor-Leste fazia parte do território colonial português. Estes 3 indivíduos (P1, P9 e P11) tiveram contacto com o português durante a infância, embora do ponto de vista afetivo tivessem uma relação diferente com a língua. No entanto, os participantes que obtiveram um índice mais alto de densidade de ideias são respetivamente de nacionalidade espanhola e timorense, tendo sido também 2 dos 3 que escreveram textos mais longos de caráter mais descritivo e menos analítico.

A média simples de densidade de ideias não ultrapassa os 5,35 por 10 palavras. De acordo com Chand *et al* (2012), um índice alto de densidade de ideias (mais de 5) por texto pode refletir economia verbal porquanto a seleção de palavras a usar sofre um processo de depuração que as torna mais precisas e que confere a cada frase uma objetividade e riqueza que leva a que o texto, em geral, se encontre bem recheado de informação. Pelo contrário, um índice baixo é apontado pelos mesmos autores como um sinal de expressão repetitiva e vaga.

Tendo em atenção que Kemper *et al.* (2001) concluem que uma densidade de ideias alta apresenta correlação com medidas de riqueza lexical, no caso dos participantes neste estudo, verifica-se que a densidade de ideias é, em geral, baixa, entre 3,65 e 5,22. As frases produzidas pelos estudantes que produziram pelo menos 6 frases na tarefa de síntese são, de um ponto de vista geral, curtas e tendencialmente simples.

A Tabela 2 mostra que o participante 2 tem simultaneamente a média de palavras por frase mais alta e o índice de densidade de ideias mais baixo. No extremo oposto dos dados obtidos, o participante 12 apresenta a média de palavras mais baixa por frase e simultaneamente o segundo maior indicador de densidade de ideias. Parece, no caso destes sujeitos, existir uma tendência inversamente proporcional destas duas medidas. Isto pode levar a pensar que os estudantes que constroem frases mais longas

podem sentir a necessidade de usar mais palavras por falta de capacidade de precisão, o que por sua vez pode fazer supor algum défice em termos lexicais em português L2. É também interessante observar que ambas as participantes 2 e 12 são de nacionalidade espanhola, do sexo feminino e falantes de espanhol como L1. Entre si apresentam 8 anos de diferença em termos de idade, sendo a participante 2 mais nova do que a 12.

Ainda no sentido de compreender melhor as diferenças entre estes dois desempenhos, não esquecendo a coincidência da nacionalidade e da L1, importa comparar as respostas a duas questões colocadas a todos os estudantes num questionário distribuído à entrada no curso cujo objetivo era obter dados relativos às expectativas quanto ao curso, às dificuldades mais sentidas no campo do uso do português L2 e à proximidade da leitura em geral. À questão acerca das expectativas relativamente à leitura em português L2 no âmbito do curso, a participante 2 respondeu “[q]ualquer coisa desde que não seja um texto filosófico porque estes são mais chatos”, enquanto a participante 12 registou “crónicas/ notícias” sem emitir juízos acerca dos textos, nem excluir outros. Parece poder aduzir-se destas duas respostas uma motivação díspar pelo menos no que respeita à leitura no contexto da aula de português. Enquanto a participante 2 receia confrontar-se com textos cujo conteúdo se enquadre naquilo que classifica de “filosófico”, termo que talvez possa permitir inferir que quer designar textos mais abstratos e complexos, a participante 12 aponta para crónicas e notícias de uma forma que não deixa transparecer aversão a qualquer tipo de leitura.

Talvez esta diferença nas respostas resida no grau de à vontade que uma e outra participante sentem neste contexto com a leitura, o que, com base em Stanovich (1986) pode derivar de um contacto pobre e/ ou reduzido com o registo escrito ao longo da vida.

Por outro lado, esta apreensão da participante 2 relativamente a textos mais abstratos pode ser consequente com a falta de contacto com leituras menos objetivas, pese embora o facto de esta estudante frequentar na época um curso de 1º ciclo da Faculdade de Letras. É possível que esta vontade de evitar textos mais complexos advenha da dificuldade em abstrair-se e adotar uma posição de leitor distanciado, ou “mock reader” a que aludem Gibson (1950) e também Olson (1994). Este obstáculo relativo à falta de

distanciamento do texto escrito pode ajudar a explicar o índice mais baixo de densidade de ideias e o número alto de palavras por frase, na medida em que estes dois fatores podem ver-se também como subsidiários da falta de revisão do texto produzido.

Há ainda que considerar uma certa conceção dos cursos de línguas que lhes atribui um carácter predominantemente lúdico no qual a leitura e a escrita pouco costumam pesar em virtude de perspetivas que se veem como utilitárias da língua em detrimento das visões eruditas atribuídas à leitura de cariz literário.

As respostas a outra questão colocada aos estudantes no mesmo inquérito prévio ao curso, podem coadjuvar os resultados obtidos através da análise dos textos destas duas participantes. Perguntou-se a todos os estudantes quais eram os maiores obstáculos que sentiam quando liam em português. A participante 2 registou apenas “Vocabulário”, enquanto a 12 apontou para “Sentido não literal” e “Expressões coloquiais”. Há nestas duas respostas também alguma expressão de preocupação que reflete estádios díspares de desenvolvimento da competência linguística geral. Enquanto no primeiro caso, o vocabulário é a única preocupação, no segundo a estudante não se centra no léxico, mas na sua dimensão não visível, isto é, ao referir-se ao vocabulário, a participante 2 revela possíveis obstáculos atinentes à descodificação lexical. Pelo contrário, a participante 12 preocupa-se com um lado mais subjetivo e dependente de contextos vários. Paradis (1998) chama a esta outra dimensão da linguagem “[t]he other side of language” (p. 1) porquanto “we may estimate that more than half of what we say is not literally what we mean - at least not entirely” (Paradis 1998: 1). O mesmo autor explica que são efetivamente dois lados da linguagem também do ponto de vista neuroprocessual (Paradis 1998: 4) que não só são estudados de forma independente, mas funcionam mentalmente também de modos diversos.

No caso das estudantes em causa, talvez seja possível inferir a superioridade da competência linguística na preocupação com fatores que dependem já da competência pragmática e de uma visão mais fina do uso da língua. A estudante que se centrou nas dificuldades relativas ao vocabulário pode, em face de uma atividade de leitura complexa, confrontar-se com um processo de acesso lexical demasiado oneroso para a memória operatória e

consequentemente impeditivo da passagem para o outro lado a que alude Paradis.

A continuação deste estudo permitiu confrontar estes dados com outros que advieram da análise de mais produtos escritos pelos mesmos estudantes (Lopes 2020, Lopes & Pinto 2022). Não obstante, a testagem com o intuito de aferir da riqueza lexical através da medição da densidade de ideias veio confirmar conclusões de Kemper *et al.* (2001), nomeadamente no que respeita à familiaridade com a escrita e com a leitura como variável dependente determinante para uma escrita em “alta fidelidade”, como diria Snowden (2001).

REFERÊNCIAS

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Bernhardt, E. (1991). *Reading Development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Ablex Publishing Corporation.
- Bernhardt, E. (2011). *Understanding Advanced Second Language Reading*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. Cambridge University Press.
- Brown, C., Snodgrass, T., Kemper, S.J., Herman, R., & Covington, M.A. (2008). Automatic Measurement of Propositional Idea Density from Part-of-Speech Tagging. *Behavior Research Method*. 40 (2): 540-545.
- Chand, V., Baynes, K., Bonnici, L., & Farias, S. (2012). Analysis of Idea Density (AID): a manual. https://www.researchgate.net/publication/267362822_Analysis_of_Idea_Density_AID_A_Manual
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Edições Asa.
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user*. Multilingual Matters Lda.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K., & Peck, W. (1990). *Reading-to-Write: exploring a cognitive and social process*. Oxford University Press.

- Gibson, W. (1950). Authors, Speakers, Readers, and Mock Readers. *College English*, 11(5), 265-269.
- Goodman, K. (1996). *On Reading. A common sense look at the nature of language and the science of reading*. Heinemann.
- Goodman, K., Goodman, Y., & Flores, B. (1979). *Reading in the bilingual classroom: literacy and biliteracy*. InterAmerica Research Associates, Inc.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. In X. Deng, & R. Seow, (Eds.), *CELC Symposium: Alternative pedagogies in the English language & communication classroom*. Centre for English Language Communication.
- Grice, P. (1991). *Studies in the way of words*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1992). Another view of biligualism. In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 51-62). North-Holland.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic in uence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing*. The University of Michigan Press.
- Hornberger, N. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator. Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(3), 155-171.
- Hyland, K. (2003) *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Kemper, S., Greiner, L., Marquis, J., & Mitzner, T. (2001). Language decline across the life span: Findings from the Nun Study. *Psychology and Aging*, 16(2), 227-239.
- Kemper, S., & Sumner, A. (2001). The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*. 16(2): 312-322.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Erlbaum.
- Koda, K. (2010). *Insights into second language reading. A Cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Leki, I. (1995). Good writing: I know it when I see it. In D. Belcher, & G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*. Ablex Publishing Corporation.
- Lopes, Â. F. (2014). *A compreensão leitora em português L2 nos níveis C1 e C2: contributos para a compreensão de sentido não literal* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto.

- Lopes, Â. F. (2020). *O continuum leitura-escrita. Efeitos da compreensão leitora sobre a produção escrita em português L2 no nível C* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Porto.
- Lopes, Â. F., & Pinto, M. da G. L. C. (2022). Assessing L2 Portuguese writing: idea density and sentence complexity. *Signo*, 48(88), 72-85.
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press.
- Paradis, M. (1998). The other side of language: Pragmatic competence. *Journal of Neurolinguistics*, 11(1-2), 1-10.
- Pinto, M. da G. L. C. (1998). *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto Editora.
- Pinto, M. da G. L. C. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 95- 23.
- Pinto, M. da G. L. C. (2008). A literacia e o envelhecimento cognitivo. In *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. da G. L. C. (2014). *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. da G. L. C. (2017). Da revisão na escrita: uma gestão exigente requerida pela relação entre leitor, autor e texto escrito. *Revista Observatório Palmas*, 3(4), 488-517.
- Raposo, E. B. P. (2013). Estrutura da frase. In E. Paiva Raposo, M. Nascimento, M. Mota, L. Segura, A. Mendes, G. Vicente, & R. Veloso (Orgs.). *Gramática do Português* (pp. 303-398). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Snowdon, D. (2001). *Aging with grace. The nun study and the science of old age: how we can all live longer, healthier and more vital lives*. Fourth Estate.
- Snowdon, D., Greiner, L., Kemper, S., Nanayakkara, N., & Mortimer, J. (1999). Linguistic ability in early life and longevity: Findings from the Nun Study. In J.-M. Robine, B. Forette, C. Franceschi, & M. Allard (Eds.), *The paradoxes of longevity*. Springer-Verlag.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Turner, A., & Greene, E. (1977). *The construction and use of a propositional text base*. University of Colorado. Psychology Department.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Relógio D'Água Editores.