

## O ENSINO DA LEITURA EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: PROJETO DE LEITURA E MOBILIZAÇÃO DE ESTRUTURAS AFETIVAS E COGNITIVAS EM LEITORES UNIVERSITÁRIOS<sup>1</sup>

Karina Fares Barreto Nunes

Maria da Glória Magalhães dos Reis<sup>2</sup>

**Resumo:** Inserida no quadro das atividades desenvolvidas junto ao Grupo de Estudos em Didática de Línguas Estrangeiras – GEDLE, a presente pesquisa busca investigar de que maneira as estruturas afetivas e cognitivas do leitor universitário vem sendo mobilizadas nas atividades de leitura que lhes são propostas. Para tanto, utilizamos a Pesquisa Documental como metodologia de pesquisa, ao analisarmos as atividades de leitura do manual *Latitudes 1* (MÉRIEUX & LOISEAU, 2010) utilizado nas disciplinas de “Práticas do Francês” da Universidade de Brasília. Pudemos concluir que o referido manual mostra-se inadequado para o contexto aqui tratado, o do graduando em Letras, o que demanda readequações das atividades de leitura propostas para este público.

**Palavras chave:** Leitura em Língua Estrangeira; Ensino de FLE ; Contexto Universitário

**ABSTRACT:** This research is placed into one of the activities of the Research Group Didactics Studies of Foreign Languages and has as objective an investigation about the way that affective and cognitive structures have been focused by readers during the reading activities offered to them in university context. To reach this goal, we used as research method the Documentary Research in the analysis of the reading activities from the method book *Latitudes 1* (MÉRIEUX & LOISEAU, 2010). This book is adopted in the disciplines about “Practice of French Language” from University of Brasília. As a conclusion, we could say that the method book here in question is not adequate for the university context so a reformulation of reading activities for this public is necessary.

**Key words:** Reading in Second Language; French as Foreign Language Teaching; University Context

### Introdução

Esta pesquisa insere-se no quadro das atividades desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa Estudo em Didática de Línguas Estrangeiras - GEDLE, que tem como parte de seus objetivos o desenvolvimento de material didático para ensino de línguas estrangeiras em contexto universitário. Dentro do grupo, professores realizam estudos a respeito das diferentes habilidades na abordagem comunicativa: compreensão e expressão oral e escrita. Neste trabalho, a habilidade em questão é a compreensão escrita. Dessa forma, parte do nosso

<sup>1</sup>O presente trabalho é o artigo final do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília 2012-2013.

<sup>2</sup>Professora Adjunta 3 da Universidade de Brasília

trabalho consiste em refletir sobre os fundamentos teóricos que orientam as atividades de leitura em língua estrangeira propostas em contexto universitário, analisando metodologias e manuais em circulação, buscando identificar sua adequação em tal contexto.

A justificativa deste estudo deve-se à angústia compartilhada por docentes e discentes da graduação em Língua Francesa e respectiva literatura da Universidade de Brasília em determinado momento da formação, ao se verem inseridos em disciplinas que demandam habilidade de leitura em língua estrangeira razoável para o seu devido prosseguimento. Docentes esperam leitores experimentados na língua a ponto de lerem sem grandes dificuldades textos de certa complexidade estrutural - a exemplo o texto literário. Essa expectativa se constrói sob a perspectiva de que ao fim da cadeia de “Práticas do Francês”, completa ao fim do 4º semestre, o estudante estaria habituado a textos de tamanha complexidade. No entanto, a configuração da cadeia “Práticas do Francês” até o momento de realização desta pesquisa é em sua maioria baseada em manuais dentro dos quais as propostas de leitura nem sempre atendem as necessidades do estudante, como veremos posteriormente, tratando a leitura como pretexto a outras finalidades.

Dentro desse panorama, torna-se pertinente a análise da adequação das propostas de leitura contidas no manual *Latitudes 1* (Mérieux et Loiseau, 2010) - utilizado nas disciplinas da cadeia supracitada - tendo em mente os seguintes questionamentos: qual público leitor pressuposto pela obra? Que “projeto de leitura” é demandado nas atividades como forma de mobilizar seu público leitor para sua realização? Quais são os objetivos específicos (“projeto de leitura”) e quais são os objetivos gerais (de aprendizagem) da atividade? Tais atividades estimulam o aluno a desenvolver estratégias eficientes de leitura em língua estrangeira?

Tendo em vista que as reflexões a respeito da leitura em língua materna suscitaram a discussão a respeito da leitura em língua estrangeira, iniciaremos este trabalho buscando esclarecer as particularidades do ato de leitura em língua materna e em língua estrangeira apresentando os modelos de leitura propostos para um e para outro, partindo da visão estruturalista para chegar à visão interacionista. Trataremos de maneira mais detalhada deste último ponto de vista, pois o utilizaremos como fundamento teórico para a análise das proposições didáticas. Esta será realizada por meio de Pesquisa Documental e constituirá a última parte deste trabalho antes da conclusão.

Apresentado o plano deste trabalho, passemos à primeira parte da fundamentação teórica. Afinal, por que a leitura em língua estrangeira é diferente da leitura em língua materna?

### **Fundamentação teórica**

Ler em língua estrangeira constitui um processo mais lento, pois ao contrário do que ocorre em língua materna – processo durante o qual a leitura ocorre por fixações de determinado número de palavras – a tendência é que em língua estrangeira decodifiquemos letra por letra para formarmos a palavra, a frase, para finalmente chegar ao conteúdo do texto. Dito de outra maneira, reconhecemos primeiramente os grafemas, partindo, então, das microestruturas em direção às macroestruturas.

A ocorrência dessa leitura ascendente é ainda mais frequente na leitura em voz alta na qual o leitor concentra seus esforços em bem pronunciar os grafemas que decodifica. Isto sobrecarrega a memória de curto prazo fazendo que o leitor não consiga se lembrar do que acaba de ler. Tão desfavorável à compreensão quanto à leitura em voz alta é a leitura subvocalizada, na qual os sons não são exteriorizados, mas a atenção do leitor continua voltada para a pronúncia.

### **Modelos de leitura ascendente e descendente**

De fato, a leitura inicialmente foi tratada como processo linear e consistia então em desvendar o sentido do texto, único e estático, pré-estabelecido pelo seu autor. Nessa visão, o texto é um elemento portador de um sentido único. O papel do leitor nesse caso é então chegar a este sentido pré-estabelecido. Ao passar do tempo e com as contribuições da abordagem comunicativa, importância maior foi dispensada ao leitor ou, mais especificamente, ao processo de leitura, considerada sua carga cognitiva, no que diz respeito ao seu conhecimento enciclopédico, e sua carga afetiva, que diz respeito ao seu conhecimento de mundo.

A primeira visão de leitura era sustentada por modelos ascendentes de compreensão escrita, modelos lineares que em língua materna localizavam a decodificação fonética como passagem essencial para alcançar o sentido do texto. Dessa forma, o sentido do texto era alcançado a partir da passagem das microestruturas para as macroestruturas. No modelo descendente, o conteúdo do texto permanece o mesmo e para acessá-lo, o leitor reelabora continuamente suas hipóteses a respeito dele.

### **Modelos interativos de leitura**

Os modelos interativos buscam unir processos das duas ordens: superior e inferior, processos ascendentes e descendentes. Os primeiros modelos compreenderam a leitura como processo interativo entre leitor e texto e muitos deles foram influenciados pela Teoria dos Esquemas que procurava explicar a função dos conhecimentos anteriores no processo de compreensão escrita. Segundo essa teoria, “o esquema é um agrupamento estruturado de conhecimentos que representam um conceito particular, por exemplo, um objeto, uma percepção, uma situação, um evento, uma série de ações, etc.” (CORNAIRE, 1999). Dito de outra maneira, os esquemas seriam as ideias que nos vêm à cabeça ao nos depararmos com certo enunciado, ideias estas que não estavam explicitamente presentes nele. Utilizando-se das teorias da psicologia da informação, o psicólogo Deschênes propõe em 1988 um modelo interativo de compreensão escrita que busca associar características tanto do texto quando do leitor, além de introduzir a variável contexto no processo de compreensão. A ideia de contexto para Deschênes está ligada à questão do projeto de leitura do leitor e das modalidades de apresentação do texto. O modelo proposto por Deschênes foi usado para explicar o processo de leitura em língua materna.

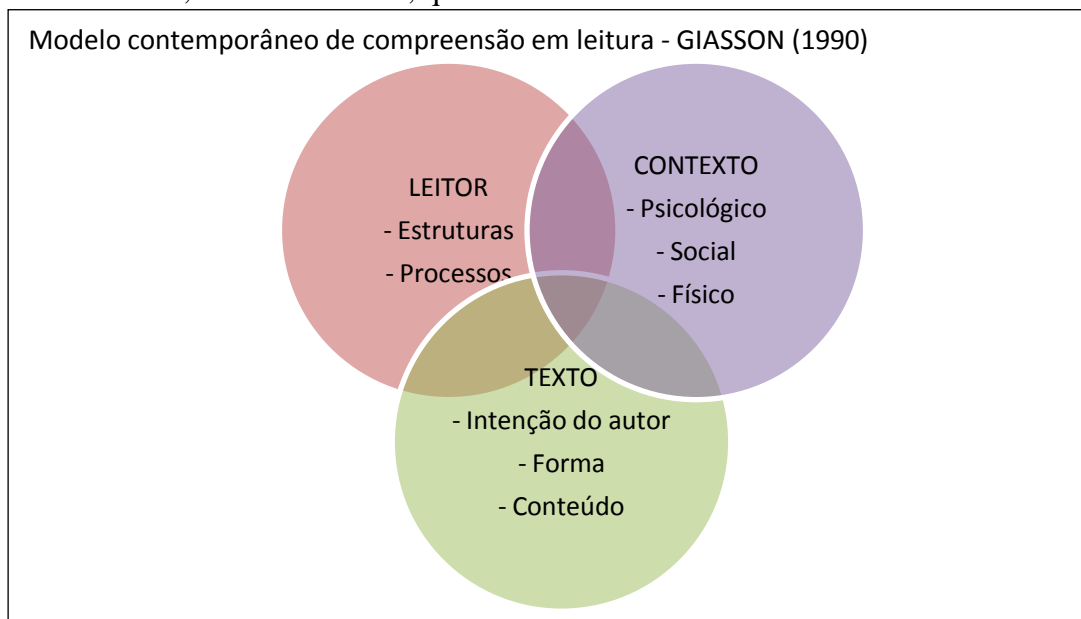
Tais modelos interativos sustentaram as reflexões na área da leitura em língua estrangeira, pois estes parecem melhor descrever os mecanismos de leitura dos estudantes em processo de aprendizagem de língua segunda (CORNAIRE, 1999). Como exemplo, citemos o modelo proposto para Língua Estrangeira por Sophie Moirand (1979) no qual a pesquisadora distingue algumas componentes de base, quais sejam:

- a) O leitor: seu status, seu papel social, sua “história”, etc.

- b) Relações leitor – autor: os tipos de relação e (ou), sobretudo a ideia que o leitor tem a respeito do autor.
- c) Relação leitor – autor – documento: o documento produz um “efeito” sobre o leitor, efeito nem sempre coerente ao imaginado pelo autor.
- d) Relações leitor – documento e extralinguísticas: influências do tipo de referente; os conhecimentos do leitor; o lugar e o momento no qual a leitura acontece.

Considerando a história e o papel social do leitor, Moirand inova ao levar em conta aspectos culturais e afetivos não considerados até o momento pelos modelos de base psicológica, propostos para língua materna. Além disso, a pesquisadora traz a importância do contexto, que, para a autora, consiste no lugar e momento no qual a leitura acontece. Outra noção importante evidenciada pela estudiosa é a noção de “projeto de leitura”, ou seja, a intenção do autor ao escrever seu texto, e a intenção e objetivos do leitor na leitura de determinado texto.

Também na linha dos modelos interativos de leitura, contamos com o modelo de Jocelyne Giasson (1990) que compreende a leitura como o produto da interação entre três variáveis: texto, leitor e contexto, que são também divididas em outras variáveis.



Isto quer dizer que o sentido de um texto é então construído e não apenas atingido como se pensava outrora. O leitor, servindo-se de sua carga cognitiva e afetiva, coloca em

ação processos de leitura que lhe permitirão construir o sentido do texto, sentido este que é maleável e não estático já que carrega aspectos subjetivos na sua produção.

Assumindo que o comportamento do leitor difere dependendo da natureza do texto, ao tratar da variável “TEXTO”, Giasson (1990) propõe uma maneira de classificá-los, assumindo, porém, que não existe maneira perfeita de fazer tal classificação. Segundo a autora, os critérios de classificação mais pertinentes em educação seriam: a intenção do autor e o gênero literário, assim como a estrutura do texto e o conteúdo. Em relação aos dois primeiros critérios, a autora afirma que estes são fortemente ligados, mas não podem ser confundidos. A intenção do autor, portanto, pode sugerir um gênero literário, mas, um gênero literário por si só não pode determinar a intenção do autor. Em relação aos dois últimos critérios, a estrutura do texto são as ideias nele expressas enquanto o conteúdo faz referência ao tema e aos conceitos apresentados no texto. É importante ressaltar que as três variáveis podem ser esmiuçadas, mas não dissociadas, uma vez que é o leitor quem identifica as características supracitadas, ou seja, o texto só existe quando é lido. Assim sendo, passemos a variável leitor.

O “LEITOR” pode ser considerado a variável mais complexa do modelo por lançar mão de estruturas afetivas e cognitivas nos diversos processos que realiza durante a leitura. Os processos dos quais tratamos aqui vão desde os micro-processos até os macro-processos passando pelos processos de elaboração, integração e processos metacognitivos. Os micro-processos estão relacionados ao reconhecimento das menores partículas, dos elementos internos da frase. Quando o leitor tenta estabelecer ligação entre as frases, procurando coerência entre elas, falamos então de processos de integração. Quando o leitor consegue encontrar coerência entre as frases ou identificar as ideias principais, sendo capaz inclusive de resumí-las tratamos dos macro-processos. No momento da resposta afetiva e da ligação entre as informações presentes no texto e os conhecimentos anteriores do leitor, trata-se de processos de elaboração. Finalmente, os processos metacognitivos envolvem a autogestão da compreensão, ou seja, o fato de retomar a leitura uma vez constatada a perda da compreensão e também a (re)elaboração de estratégias de leitura.

O “CONTEXTO” - subdivido em três componentes, contexto psicológico, físico e social - é toda circunstância na qual o processo de leitura está inserido, e por vezes, parece

misturar-se às outras variáveis, sobretudo ao pensarmos no contexto psicológico, o qual concerne condições próprias ao leitor, como por exemplo, seu interesse, motivação e intenções de leitura. As outras duas subcomponentes são o contexto físico e o contexto social. A primeira, o contexto físico, como o próprio nome sugere, diz respeito às circunstâncias materiais de qualquer espécie envolvidas no ato da leitura, a exemplo o tamanho da letra, espaçamento entre linhas, tipo de suporte, temperatura ambiente, barulhos e ruídos, etc. A segunda, o contexto social refere-se às formas de interação social que podem ocorrer durante a leitura, por exemplo, se a leitura é feita em pares ou individualmente, silenciosa ou em voz alta perante um grupo, com ou sem auxílio (um projeto de leitura) para a compreensão do texto.

No sentido de identificar a maneira como as três variáveis acima interagem numa atividade de compreensão escrita do método *Latitudes 1* (MÉRIEUX & LOISEAU, 2010) utilizaremos a Pesquisa Documental como metodologia para análise das proposições didáticas.

## **Metodologia**

Para que esta pesquisa fosse possível, uma revisão bibliográfica fez-se necessária a fim de localizar o ensino da leitura em Francês Língua Estrangeira em diferentes momentos, passando obrigatoriamente pelos modelos de leitura propostos em diferentes abordagens. Além disso, esta é imprescindível por subsidiar a análise das proposições didáticas que se seguem.

O procedimento para análise das proposições didáticas foi a Pesquisa Documental, que, embora muito próxima da Pesquisa Bibliográfica, difere-se desta última por propor-se a analisar documentos até então não explorados cientificamente, como lembram Sá-Silva, Almeida & Guindani; (2009)

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. (SÁ-SILVA, ALMEIDA & GUINDANI; 2009)



Ou ainda Fonseca (2002) in Gerhardt & Silveira (2009)

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32 apud GERHARDT & SILVEIRA, 2009)

A Pesquisa Documental envolve ainda a organização e seleção do material a ser analisado assim como a elaboração dos critérios de análise. Para a presente pesquisa, a elaboração dos critérios considerou primordialmente as necessidades do leitor universitário, concebendo a interação entre ele, os textos que lhes seriam propostos e o contexto de leitura.

### **Análise das proposições didáticas**

O Manual *Latitudes 1* (MÉRIEUX & LOISEAU, 2010, 2010) é ainda bibliografia básica da disciplina Prática do Francês Oral e Escrito 2 na data de escrita deste artigo e era bibliografia básica da disciplina Prática do Francês Oral e Escrito 1 no momento de início desta pesquisa. As disciplinas de “Práticas do Francês” seriam voltadas prioritariamente aos alunos da graduação em Letras – Francês, mas, em determinado momento da história do curso na Universidade de Brasília, houve uma baixa significativa da procura por esta área de formação.

Diante desta situação, no sentido de manter vivo o curso dentro da Universidade, professores tomaram a iniciativa de manter as inscrições nestas disciplinas abertas a qualquer estudante da Instituição. Considerada a heterogeneidade do público formado a partir de então, foi preciso adequar o programa da disciplina para atender a nova demanda. O uso de manuais procurava então suprir a necessidade de estudantes os mais diversos de Francês Língua Estrangeira com os mais diversos objetivos em relação à língua. Atualmente, a demanda de alunos pela Graduação em Língua e Literatura Francesa é significativa, o que demanda readequação dos programas das disciplinas aqui em questão em função das reais necessidades do graduando em Letras.



Enquanto estudioso da linguagem, o estudante de Letras apresenta necessidades de formação específicas, uma vez que se servirá da língua, a princípio estrangeira, como instrumento de trabalho ou objeto de trabalho em si. Dentro destas necessidades, encontram-se as quatro habilidades na abordagem comunicativa: compreensão e expressão oral e escrita. No que diz respeito à compreensão e expressão escrita, espera-se que o aluno de Letras possa interagir dentro dos diferentes gêneros textuais, e é dentro de tal panorama que os critérios de avaliação foram elaborados.

### **Critério 1: Projeto de Leitura**

O primeiro critério consiste na identificação do projeto de leitura proposto para determinada atividade, informação presente no guia pedagógico do manual em questão que traz orientações relativas aos procedimentos a serem adotados nas atividades destinadas a este fim. Esta etapa consiste então na identificação das intenções do autor, cuja importância para compreensão foi ressaltada por Sophie Moirand (1979) ao tratar da relação leitor – autor – documento: “o documento produz um “efeito” sobre o leitor, efeito nem sempre coerente ao imaginado pelo autor”. Em casos de documentos autênticos, tornar-se-á necessário distinguir o autor do documento do autor da atividade de leitura. Daí a importância de avaliar-se o projeto de leitura para investigar as intenções de um autor de um documento autêntico, se for o caso, a intenção do autor da atividade de leitura, e a maneira como o leitor concebe tal documento.

### **Critério 2: Leitura como finalidade ou pretexto**

Dentro deste critério, buscamos identificar se a atividade em questão tem a leitura como fim ou pretexto exclusivo para outros fins, tais como ensino de elementos linguístico-discursivos ou ensino explícito de vocabulário. Não se quer dizer que o vocabulário ou as estruturas gramaticais não devem ser ensinados, mas que a atividade de leitura não pode ser negligenciada em função de outros objetivos, consideradas sempre as necessidades do leitor universitário. O graduando em Letras – Francês precisará estar habituado a gêneros textuais

presentes na universidade tais como Fichamento, Resumo Acadêmico, Resenha Acadêmica, Dissertação, Artigo Científico, dentre outros. Negligenciar as atividades de leitura em função de outros objetivos prejudica a apropriação de tais gêneros.

### **Critério 3: Autogestão da compreensão**

O último critério diz respeito à autogestão da compreensão, ou seja, a maneira pela qual as atividades estimulam os processos metacognitivos do leitor. Dentro deste critério, também buscamos identificar se existe um trabalho de investigação das estratégias de leitura utilizadas pelos leitores, por exemplo: se utilizam os elementos paratextuais ao seu benefício; qual a função das imagens na tarefa de compreensão; se marcam no texto as palavras que difícil decodificação; se identificam as divisões internas de um texto; se utilizam dicionários e de que tipo eles são; se subvocalizam a leitura; dentre outras. A partir disso, novas estratégias de leitura são estimuladas ou mesmo ensinadas?

Finda a explanação dos critérios, passaremos, então, à análise das atividades de leitura, começando por uma reflexão a respeito do local da leitura dentro do manual analisado:

Cada unidade é composta de cinco páginas duplas cuja estrutura é recorrente. 1ª página dupla: Um documento *ponto de partida* que pode ser sonoro (entrevista, diálogo, canção...) ou visual (publicação de agência de turismo, carta, trecho literário, correio eletrônico) oferece um contexto para as ocorrências de pontos que são desenvolvidos na unidade. Tal documento é objeto de uma atividade de compreensão global: **Está claro?** (Guia pedagógico, p. 4)

No trecho acima é possível perceber que a leitura global será privilegiada nas atividades, sem que fique claro, neste momento, quais são os objetivos de comunicação almejados pelas referidas atividades. À medida que exploramos o manual, percebemos que a seção “Está claro?” pode referir-se à compreensão de um documento escrito ou um documento auditivo.

|                          |
|--------------------------|
| Atividade: Apresentar-se |
|--------------------------|

A primeira atividade de compreensão global no que diz respeito a um texto escrito é a atividade “**Apresentar-se**”, cujo gênero de partida é um chat de uma página da web. No que

concerne o *Critério 1*, a atividade passa por três etapas, a saber: preparação à leitura, compreensão global, e trabalho sobre a produção final. Na primeira fase, o professor é orientado a antes de ler o texto, levar os estudantes a: **I.** Identificar o tipo de documento; **II.** Identificar o número de pessoas que participam da conversa; **III.** Fazer hipóteses a respeito do sexo dessas pessoas. Na segunda fase, deve-se chamar a atenção para as marcas de masculino e feminino, pedir que leiam o texto e completem a tabela com as respostas corretas. Em seguida, pedir que comparem suas respostas com as de seus colegas. A fase de produção final consiste na correção coletiva do exercício caso algum equívoco de respostas tenha sido constatado durante o passeio do professor pela sala.

Referente ao *Critério 2*, a fase “Preparação à leitura” sugere que o texto será explorado em sua completude, inclusive no que diz respeito aos elementos para-textuais. Entretanto, no momento da compreensão global, o foco é transferido para a marca gramatical de masculino e feminino, o que passa a ser explorado nos exercícios seguintes, sem que o gênero textual inicial seja retomado. Além disso, no texto de apresentação da atividade, os objetivos são apenas gramaticais sem sugerir explicitamente objetivos de comunicação o que nos permite concluir que neste caso, a atividade de leitura serve de pretexto ao ensino da marca gramatical de gênero.

As conclusões às quais chegamos referentes ao *Critério 2* influem nas reflexões dentro do *Critério 3*, uma vez que, se a leitura sequer é objeto de aprendizagem da atividade, a elaboração de estratégias de leitura torna-se inviável. Além disso, é possível perceber que o texto é fabricado em função do ensino da marca gramatical de gênero em francês, o que o distancia da língua em sua situação real de uso. Vale ressaltar o uso de documentos autênticos em níveis iniciais foi experimentado no fim da década de 70 dentro da abordagem comunicativa. A proposta de leitura sugere que a marca gramatical seja o elemento de maior importância nesta atividade sem investigar quais estratégias estão sendo usadas pelos leitores nesta leitura, ou mesmo estimular a elaboração de novas. A compreensão é checada por meio de um Questionário de Múltipla Escolha, usado geralmente para a verificação da compreensão de questões gramaticais ou de civilização (CUQ & GRUCA, 2011).

|                              |
|------------------------------|
| Atividade: Apresentar alguém |
|------------------------------|

A segunda atividade é composta de três exercícios e objetiva a apropriação da habilidade comunicativa de apresentar alguém. Para tanto, seleciona o gênero Carta para fazê-lo. Neste caso, o projeto de leitura, *Critério 1*, é composto de partes semelhantes. A etapa preparação à leitura orienta para que se chame a atenção para o gênero textual carta utilizando para isso os elementos para-textuais disponíveis tais como o envelope endereçado e a disposição textual que permite identificar remetente e destinatário. O exercício de teste da compreensão a ser proposto é um Teste de Fechamento, no qual, a quinta palavra de uma sequência é suprimida, sem necessariamente fazer parte do mesmo campo semântico ou mesma classe gramatical (CUQ & GRUCA, 2011). Em seguida, uma produção inicial é demandada, na qual, os estudantes devem apresentar a personagem que escreve o texto (personagem presente na maioria das atividades, e, portanto, conhecida pelos aprendentes) utilizando os conhecimentos linguísticos adquiridos até o momento. Não fica estabelecido se escrita ou oralmente. Depois deste momento, a idade dos personagens deve ser hipotetizada pelos alunos a partir das fotos. Na fase denominada compreensão global demandar-se-á aos aprendentes que em dupla completem as palavras que faltam sem preocupar-se com as respostas que não sabem deixando para a execução da atividade alguns minutos livres. Perguntar e tomar nota das respostas encontradas e apresentar a modalidade auditiva do mesmo texto para que corrijam o necessário. O trabalho a partir da correção, segunda etapa, segundo o guia pedagógico, é um trabalho referente ao ensino de vocabulário pertencente ao campo semântico da família, o nome de duas profissões e dois verbos de significações próximas. O exercício de continuação, terceira etapa, consiste num Questionário de Questões Fechadas (CUQ & GRUCA, 2011). Para introduzi-lo, pede-se que convidemos os alunos a primeiramente ler as frases em voz alta para em seguida resolverem o exercício.

O Teste de Fechamento é sugerido, segundo Cuq & Gruca (2011), para classes heterogêneas por demandar diferentes tipos de conhecimento para sua resolução, o que inclui conhecimentos anteriores do leitor a respeito do tema. É válido ressaltar que o manual objeto desta análise foi formulado em contexto europeu, guiado essencialmente pelo Conselho Europeu de Referências para as Línguas. Portanto, é necessário considerar o contexto específico do público da graduação em Francês no Brasil e em Brasília, no qual temos

também turmas heterogêneas, mas que possuem um imaginário comum. Segundo Courtillon (2003), dois aspectos relativos ao plano de fundo cultural que podem ser encontrados em vários níveis na sociedade e que influem na aprendizagem são: a relação professor-aluno – pois a pedagogia adotada partirá da relação de autoridade estabelecida entre professor e aluno - ; e a representação do que é a aprendizagem de uma língua – pois esta condiciona as técnicas de aula e prioriza alguns exercícios.

Neste caso, precisamente, o Teste de Fechamento constitui o texto alvo da compreensão escrita que se segue por meio de questionário de questões fechadas. Como expresse acima, tal questionário pressupõe o aproveitamento de conhecimentos anteriores do leitor acerca do tema. É possível compreender, então, que os conhecimentos pressupostos dizem respeito à sintaxe da língua. Dessa maneira, respondendo ao *Critério 2*, é possível inferir então que o leitor primeiramente concentrará seus esforços em decodificar as palavras que faltam no texto, ativando seus esquemas concernentes à sintaxe da língua, secundarizando o processo de compreensão escrita.

O contexto social sugerido é que a resolução do exercício seja feita em dupla. A resolução do exercício envolve prioritariamente conhecimentos linguísticos do leitor, e neste caso, o contexto em pares pode favorecer alguns indivíduos e desfavorecer outros, consideradas as estruturas afetivas e cognitivas (GIASSON, 1990) dos leitores em questão. Uma maneira possível de verificar o que mais se adequa aos leitores é abrindo o questionamento sobre o processo de leitura. Dessa maneira, seria possível conhecer os leitores em questão bem como verificar as estratégias de leitura que utilizam. É possível concluir, em relação ao *Critério 3*, que a atividade não parece favorecer a elaboração de novas estratégias de leitura.

Além disso, a leitura em voz alta é proposta como ponto de partida para o exercício. Ficou demonstrado que a leitura em voz alta sobrecarrega a memória de curto prazo concentrando os esforços na pronúncia das palavras. Para outros fins, tais como o aperfeiçoamento da pronúncia, esse exercício seria adequado, mas para fins de compreensão escrita, esse procedimento mobiliza a atenção do leitor para a pronúncia das palavras e não para a essência do texto.

|                                    |
|------------------------------------|
| Atividade: Expressar seus projetos |
|------------------------------------|

A terceira atividade objetiva trabalhar sobre a expressão de projetos, e para exemplificar, nos traz o gênero bilhete ou lembrete. O guia pedagógico localiza no projeto de leitura, *Critério 1*, uma fase de preparação à leitura que, além da explicitação da situação de comunicação —bilhetes afixados na geladeira — contará com a mobilização da atenção do leitor para os elementos para-textuais no sentido de identificar remetente e destinatário sempre que possível. Na fase de compreensão global, o comando da atividade seria explicado juntamente com uma explicação prévia explícita do vocabulário que poderia causar prejuízos à compreensão. Em seguida, os estudantes deverão responder às questões individualmente comparando suas respostas com as de um colega antes da correção coletiva. Posteriormente à correção coletiva, o trabalho a partir da correção consiste num ponto de gramática, a saber, o verbo “Ser/Estar” em francês.

Encerrando o trabalho de leitura com a correção do questionário de múltiplas escolhas, é possível deduzir, dentro do *Critério 2* que o texto da atividade e os exercícios propostos têm o pretexto de ensinar a conjugação do verbo “Ser/Estar”, colocando então a atividade de leitura em segundo plano.

Do que foi considerado no *Critério 2* para esta atividade, pode-se dizer que, para o *Critério 3*, uma vez não priorizada a atividade de leitura, a elaboração de estratégias de leitura ou não ocorre ou não são investigadas se seguidas as orientações do Projeto de Leitura.

|                                |
|--------------------------------|
| Atividade: A Família na França |
|--------------------------------|

Dentro do tema “A Família na França”, três atividades de leitura são propostas, cada uma delas ligada a um texto diferente. O primeiro texto é uma apresentação de dados estatísticos sobre o número de casamentos na França nos últimos anos. Passando ao projeto de leitura, *Critério 1*, na fase de pré-leitura, sugere-se que os alunos observem as fotos presentes nas duas páginas e que compartilhem suas impressões com seus colegas. Posteriormente, introduzir, com a ajuda das fotos, vocabulário relativo ao casamento. Em seguida, os estudantes devem ler individualmente o texto e completar com números e verbos as questões

de um exercício lacunar ligado às estatísticas apresentadas. Em seguida, pedir que comparem as respostas com os demais colegas de classe e corrigir coletivamente, pedindo que algum candidato leia em voz alta sua resposta e que o restante da turma confirme ou ofereça outra resposta.

A segunda atividade nos apresenta uma modalidade do gênero “Convite” que neste caso específico, é um convite de casamento, que segundo o guia pedagógico, é uma amostra de um dos que poderíamos receber na França. O projeto de leitura orienta para que as cinco questões propostas sejam respondidas em dupla e oralmente. Também oralmente deverá ser feita a correção. Para responder as perguntas, os estudantes devem localizar informações do tipo “Por que?” “A quem?” “Onde?” “Quando?” “O que vão fazer?”

A terceira atividade propõe, como texto, dois gráficos referentes ao número de divórcios e nascimentos. Como pré-leitura, pede-se que observem a imagem da família situada na página para que mais algumas palavras pertencentes ao campo lexical da família sejam introduzidas. Em seguida, pede-se que os alunos preencham um quadro com quatro proposições que ilustram o que se diz nos gráficos.

Em relação ao *Critério 2*, Os textos parecem ser trabalhados sempre com objetivo do ensino explícito de vocabulário referente ao campo semântico “família”. No que diz respeito ao ensino sistemático do vocabulário, Giasson (1990) ressalta a importância dos conhecimentos de mundo do leitor na decodificação das palavras, mas que, no entanto, o ensino explícito de vocabulário permite conhecer as várias possibilidades de utilização de determinado vocábulo. Juntamente com essas reflexões, a pesquisadora nos traz o questionamento sobre quais palavras devem ser selecionadas para serem ensinadas. Para tanto, cita três critérios elencados por Stahl (1986), quais sejam:

1. Determinar até que ponto a palavra será importante para os estudantes. Se a palavra não tiver importância no texto que o aluno deverá ler imediatamente, nem em outros textos, ela não precisa ser ensinada.
2. Assegurar-se de que a palavra não está apresentada num contexto rico que o permitiria ao aluno decodificar seu sentido por conta própria. Se o contexto é suficientemente explícito, a palavra não precisa ser ensinada em aula.



3. Uma vez selecionadas, é preciso determinar até que nível de conhecimento as palavras devem ser ensinadas. Tal nível será estabelecido pelo professor que deverá considerar o aproveitamento que os alunos farão dessas palavras em outras leituras.

Considerando tais critérios, é importante refletir sobre o contexto no qual tais palavras estão localizadas para assegurar a necessidade de serem ensinadas, ou seja, se de fato são necessário à compreensão do texto. No caso preciso do conjunto de atividades acima descrito, o contexto de tais palavras parecia suficiente para fornecer informações sobre seu sentido. Alguns dos vocábulos ensinados, sequer estão presentes nos textos, o que permite compreender que os textos selecionados estavam a serviço do ensino de vocabulário novo, servindo, portanto, de pretexto a outro fim diferente do da leitura.

O contexto social (GIASSON, 1990) da primeira atividade coloca o estudante que vai ler a resposta em voz alta perante a turma numa situação de grande exposição, o que pode ter efeitos negativos em sua relação afetiva com a língua estrangeira, principalmente no caso de uma resposta equivocada. É preciso pensar, no momento da correção, nas estruturas afetivas do leitor (GIASSON, 1990) referentes aos seus conhecimentos de mundo decorrentes das suas experiências.

Em relação ao *Critério 3*, não fica claro de que maneira os processos metacognitivos do leitor serão estimulados na segunda atividade, embora o guia pedagógico proponha que estratégias de leitura serão elaboradas a partir do dado exercício. Parecendo distanciar-se de tal objetivo, a atividade acaba por subestimar o leitor uma vez que as questões de compreensão textual propostas sugerem respostas que responderiam questionamentos acerca de qualquer amostra do gênero “Convite de Casamento”, considerados os objetivos de comunicação de tal gênero assim como sua organização textual. Dito de outra maneira, um convite de casamento é elaborado com determinado objetivo e tem organização textual particular.

As atividades de leitura analisadas até o presente momento sugerem conclusões importantes a respeito da adequação do material que atende os alunos de letras.

## **Conclusão**

O contexto de produção do Manual conta com um público-alvo específico visto que ele foi formulado na Europa, guiado pelo Quadro Comum de Referência para as Línguas e por interações entre professores de francês na França e em outros lugares, como os próprios autores explicitam no guia pedagógico. No que diz respeito ao público, os autores ressaltam que este é destinado a adultos e grandes adolescentes.

O público graduando em Letras Francês é heterogêneo no que diz respeito à idade e às experiências individuais de mundo o que constitui diversos panos de fundo culturais, os quais devem ser respeitados, e, além disso, utilizados a favor da aprendizagem nas atividades de leitura. Dito de outra maneira, os documentos selecionados devem procurar coerência com os panos de fundo culturais do público específico.

No que diz respeito aos objetivos em relação à língua estrangeira, podemos dizer que os graduandos em Letras – Francês, sejam professores, sejam pesquisadores da língua, utilizarão a língua como objeto de trabalho. Dessa forma, por mais que nossos leitores tenham carga cultural particular e singular, apresentam necessidades comuns em relação à língua.

Particularmente à habilidade de leitura, discentes e docentes esperam que os leitores pertencentes ao curso possam interagir com textos de diversos gêneros sem grandes barreiras, o que só se faz possível com o uso de estratégias de leitura eficientes. Tais estratégias devem ser (re) elaboradas pelos próprios leitores à medida que os processos metacognitivos são estimulados. É papel então das atividades de leitura mobilizar as estruturas afetivas e cognitivas do leitor no sentido de favorecer a realização dos processos diversos que vão desde o macro até os microprocessos.

As atividades de leitura do manual analisado nesta pesquisa não parecem favorecer a metacognição nem a elaboração de estratégias de leitura, visto que, de maneira recorrente, a atividade de leitura em si é secundarizada ou negligenciada servindo de pretexto a outros fins, tais quais, ensino explícito de vocabulário ou de estruturas gramaticais da língua.

Assim sendo, o referido manual mostra-se inadequado para o contexto aqui tratado, o de leitores universitários que utilizarão a língua como objeto de trabalho. É preciso, então que as atividades de leitura destinadas a tal público sejam reformuladas tendo por parâmetros para seleção de documentos e elaboração de projetos de leitura o pano de fundo cultural do leitor e seus objetivos em relação à língua.

### **Referências bibliográficas**

CONSELHO DA EUROPA. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Éditions Didier, 2001.

CORNAIRE, Claudette. **Le point sur la lecture**. Paris: CLE International,

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2003.

GERHARDT & SILVEIRA. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIASSON, Jocelyne. **La compréhension en lecture**. Bruxelas : De Boeck, 1990.

JOVER-FALEIROS, Rita. **A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2006.

MÉRIEUX, Régine ; LOISSEAU, Yves. **Latitudes 1 : méthode de français**. Paris: Didier, 2010.

SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI; Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Ano I - Número I 2009. Disponível em: <[http://portaldoaluno.webaula.com.br/Biblioteca/Acervo/Basico/O01655/Biblioteca\\_104444/pesquisa%20documental.pdf](http://portaldoaluno.webaula.com.br/Biblioteca/Acervo/Basico/O01655/Biblioteca_104444/pesquisa%20documental.pdf)> Acesso em 17/07/2013